



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

Comparación de la Latencia y Calidad de la
Respuesta de Nombramiento ante cinco clases de
Estímulos visuales entre niños de primer grado
de Primaria de diferentes Condiciones Educativas.

T E S I S

Para obtener el título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Que Presentan:

JOSEFINA RODRIGUEZ BEAS

PATRICIA BERMUDEZ LOZANO

M-0032899

México, D. F.

1985



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES:

CON CARINO Y PROFUNDO AGRADECIMIENTO.

A MIS HERMANOS:

CARLOS (POR LA CONFIANZA QUE SIEMPRE ME
DEMOSTRÓ), KENY, ALEX, PACO, LUPITA Y
BETY.

A JORGE:

CON TODO MI AMOR,
POR TODO LO QUE HEMOS
APRENDIDO JUNTOS.

A MIS PADRES:

CON CARÍO Y AGRADECIMIENTO POR
TODA UNA VIDA DE ESFUERZO. Y
QUE CON SU RECTITUD Y SUS PALA-
BRAS, ME HAN ENSEÑADO EL VERDA-
DERO VALOR DE LAS COSAS EN LA -
VIDA, Y LO MERITORIO DEL CONQUIS-
TARLAS.

A MIS HERMANOS:

GELY, MARCE, TOÑO Y ALE
CON GRAN CARÍO POR EL
RECUERDO DE TODAS NUES-
TRAS VIVENCIAS.

A EDUARDO:

A TI AMOR, POR TODO
LO QUE HEMOS COMPAR-
TIDO Y POR ESFORZAR-
NOS EN DAR LO MEJOR
DE NOSOTROS.

QUEREMOS EXPRESAR NUESTRO MÁS PROFUNDO AGRADECIMIENTO A LA
MTRA. SANDRA CASTAÑEDA POR SU INTERACCIÓN Y ASESORAMIENTO
PARA LA REALIZACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO,

AGRADECEMOS TAMBIÉN A TODAS LAS PERSONAS QUE TAN GENTILMEN
TE NOS BRINDARON SU AYUDA Y QUE DE ALGUNA MANERA INTERVI--
NIERON EN LA REALIZACIÓN DE ESTA TESIS.

"EL VALOR DE LAS COSAS
CONSISTE MUCHAS VECES,
NO EN LO QUE SE GANA AL ADQUIRIRLAS,
SINO EN LO QUE SE HACE POR OBTENERLAS".

F. NIETZSCHE,

"LA DIFICULTAD EMPIEZA
CUANDO SE PRETENDE QUE EL NIÑO
SOBRESALGA EN TODO".

J. KALB Y D. VISCOLD,

INDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
I.1 ASPECTOS GENERALES DE LA LECTURA.....	3
I.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS LATENCIA Y CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO.....	12
CAPÍTULO II	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	25
CAPÍTULO III	
MÉTODO.....	31
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS.....	37
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	62
APÉNDICE.....	67

M-0032899

INTRODUCCION

EN LA EDUCACIÓN, UNA DE LAS ÁREAS QUE MÁS ATENCIÓN HA RECIBIDO POR PARTE DE DIFERENTES ESPECIALISTAS ES LA LECTURA. ES CONSIDERADA COMO UNA DE LAS HABILIDADES Y/O PROCESO MÁS IMPORTANTES QUE SE ENSEÑAN DURANTE LOS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (OAKLAND Y WILLIAMS, 1971). ADEMÁS ES CONSIDERADA COMO BASE DE APRENDIZAJES MÁS COMPLEJOS.

EL PSICÓLOGO EDUCATIVO, ESTUDIOSO DE LA CONDUCTA HUMANA Y DE LOS PROCESOS SUBYACENTES A ESTA, PRETENDE CONOCER AQUELLOS PROCESOS QUE ACOMPAÑAN AL APRENDIZAJE (SEA ESTE SIMPLE O COMPLEJO) Y QUE PERMITEN UN INCREMENTO TANTO DE LA ADQUISICIÓN COMO DEL RECUERDO DE CUERPOS INTEGRADOS DE CONOCIMIENTO. DENTRO DE ESTOS, LOS PROCESOS QUE INVOLUCRA LA LECTURA, SON UNOS DE LOS PRINCIPALES. EL PSICÓLOGO EDUCATIVO SE INTERESA EN COMPRENDER COMO SE REALIZA Y DESARROLLA ESTE PROCESO PARA PODER SOLUCIONAR Y PREVENIR LOS FRACASOS ESCOLARES.

TAMBIÉN PARA OPTIMIZAR SU ADQUISICIÓN, YA QUE ES EN ÉSTA ÁREA DONDE EL PORCENTAJE DE FRACASOS ES MÁS EVIDENTE, FRACASOS QUE A SU VEZ ORIGINAN OTROS PROBLEMAS ESCOLARES (HOLLAND, 1959). DADA LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA SE HACE NECESARIA LA IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE LA MISMA, PERMITIENDO QUE UNA ACTIVIDAD ESCOLAR PUEDA SER APRENDIDA CON UN MÍNIMO DE FRUSTRACIÓN.

EL CONOCIMIENTO DE LAS CONDUCTAS PRECURRENTES A LA LECTURA, ASÍ COMO EL MANEJO DE LOS ASPECTOS RELACIONADOS CON ELLA TALES COMO

LATENCIA Y CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO AYUDARÍA A IDENTIFICAR Y, POR INTERVENCIÓN, A REDUCIR EN GRAN MEDIDA, LOS PROBLEMAS QUE IMPIDEN SU APRENDIZAJE EXITOSO.

EL PRESENTE TRABAJO ESTÁ DIRIGIDO A ESTUDIAR UNA PARTE DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA QUE ES LA CONDUCTA DE NOMBRAMIENTO. SU OBJETIVO ES CONOCER COMO ÉSTA SE COMPORTA ANTE DIFERENTES CLASES DE ESTÍMULOS, TRATANDO DE IDENTIFICAR CUÁLES DE ÉSTOS SON RELEVANTES A LA TAREA TERMINAL, Y, ENTRE DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS, PARA TENER UNA MUESTRA HETEROGÉNEA Y DETECTAR SI HAY DIFERENCIAS ENTRE ELLAS.

CAPITULO I.

I.1. ASPECTOS GENERALES DE LA LECTURA.

LA LECTURA HA SIDO OBJETO DE MUCHAS INVESTIGACIONES CON DIFERENTES APROXIMACIONES TEÓRICAS, LAS CUALES HAN TRATADO DE DETERMINAR DE MANERA ESPECÍFICA QUE HABILIDADES Y FACTORES SE INVOLUCRAN EN DICHO PROCESO.

CASTAÑEDA (1981), CITA DIFERENTES APROXIMACIONES QUE SE HAN PREOCUPADO POR EL ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA LECTURA, ENTRE OTRAS ESTAN LAS APROXIMACIONES AUDIO-LINGUAL, COGNOSCITIVA Y CONDUCTUAL.

DENTRO DE LA APROXIMACIÓN AUDIO-LINGUAL, JARVIS, CITADO POR CASTAÑEDA (1981) ESTABLECE QUE HAY CUATRO HABILIDADES DEL LENGUAJE Y QUE ESTAS SE PRESENTAN EN PAREJAS: ESCUCHAR Y HABLAR, QUE SON HABILIDADES ORALES RELACIONADAS CON EL LENGUAJE HABLADO, Y LEER Y ESCRIBIR, IDENTIFICADAS COMO HABILIDADES ORALES RELACIONADAS CON EL LENGUAJE ESCRITO. EN AMBAS MODALIDADES DEL LENGUAJE, UNA PERSONA PUEDE SER EMISORA (HABLA O ESCRIBE) O RECEPTORA (ESCUCHA O LEE).

EN LA OBRA CITADA SE MANIFIESTA QUE WILGA RIVERS DENTRO DE ESTA MISMA APROXIMACIÓN AUDIO-LINGUAL CONSIDERA QUE EN LA LECTURA, EL NIÑO ESTA DESARROLLANDO UN CONSIDERABLE RANGO DE RESPUESTAS

HABITUALES A UN CONJUNTO ESPECÍFICO DE PATRONES DE FORMAS GRÁFICAS, Y QUE EL NIÑO TIENE UN RECONOCIMIENTO DE CIERTOS PATRONES DE SÍMBOLOS Y QUE ESTAS REPRESENTAN SONIDOS PARTICULARES, LOS CUALES FORMAN PALABRAS QUE ÉL PUEDE USAR O PUEDE OÍRLAS HABLADAS. OTROS AUTORES COMO DOWNING Y THACKRAY (1974), MANIFIESTAN QUE LA LECTURA ES TODA ESA VARIEDAD DE CONDUCTAS QUE EL COMÚN DE LA GENTE INCLUYE CUANDO DICE QUE ALGUIEN "ESTÁ LEYENDO". ESTO SUPONE LA TRADUCCIÓN DE PALABRAS IMPRESAS, TANTO A LOS SONIDOS DE LA LENGUA HABLADA COMO A SU SIGNIFICADO.

DE MANERA GENERAL, LA APROXIMACIÓN AUDIO-LINGUAL SE FUNDAMENTA PRINCIPALMENTE EN LA RELACIÓN QUE SE ESTABLECE ENTRE LOS SONIDOS DEL LENGUAJE Y LAS PALABRAS IMPRESAS.

EN LA APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA SE INDICA QUE LOS DIFERENTES ASPECTOS DEL LENGUAJE DEBEN ESTAR LO SUFICIENTEMENTE DESARROLLADOS PARA PERMITIR SUSTITUIR EL CONTENIDO REAL DE LAS INTENCIONES, LOS PENSAMIENTOS E IMÁGENES QUE EXPRESAN, Y QUE NO TIENEN CON ELLOS OTRA RELACIÓN QUE EL ACTO EN QUE SE REALIZA LA UNIÓN. (CASTAÑEDA, 1981).

ASIMISMO, MIALARET (1972) Y ARTLEY (CITADO EN DOWNING Y THACKRAY 1974) DEFINEN A LA LECTURA COMO EL ARTE DE RECONSTRUIR SOBRE LA BASE DE LA PÁGINA IMPRESA, LAS IDEAS, LOS SENTIMIENTOS, LOS ESTADOS ANÍMICOS Y LAS IMPRESIONES SENSORIALES DEL ESCRITOR.

DE HECHO, LAS APROXIMACIONES AUDIO-LINGUAL Y COGNOSCITIVA SE COMPLEMENTAN, PUESTO QUE AMBAS CONSIDERAN QUE EXISTE UNA ESTRECHA RELACIÓN ENTRE EL LENGUAJE HABLADO Y EL LENGUAJE ESCRITO; LA APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA, LE DA GRAN IMPORTANCIA AL SIGNIFICADO, A LA RECEPCIÓN Y ENTENDIMIENTO DE LA PALABRA.

OTRA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA LECTURA ES LA CONDUCTUAL, EN LA QUE CERVERA Y TORO (1980) DEFINEN LA LECTURA ORAL COMO UN CONJUNTO DE RESPUESTAS VERBALES, ARTICULATORIAS, EMITIDAS SELECTIVAMENTE ANTE UN CONJUNTO DE ESTÍMULOS VISUALES CONSTITUIDOS POR LO QUE LLAMAMOS LETRAS, SÍLABAS, PALABRAS O TEXTOS.

SIDMAN (CITADO EN CASTAÑEDA, 1981) CONSIDERA QUE LA LECTURA PUEDE SER DESCRITA LIBREMENTE COMO UN TIPO DE RELACIÓN ESTÍMULO-RESPUESTA (E-R), EN LA CUAL EL CONTROL DE ESTÍMULOS CONSISTE EN PALABRAS VISUALES.

ADÉMÁS DE DEFINIR LA LECTURA Y LAS HABILIDADES IMPLÍCITAS, MUCHOS SON LOS INVESTIGADORES QUE SE HAN PREOCUPADO TAMBIÉN DEL ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LAS HABILIDADES DE PRELECTURA.

CADA UNA DE LAS DIFERENTES APROXIMACIONES ESTABLECEN LAS PRECURRENTES QUE CONSIDERAN MÁS IMPORTANTES PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.

DENTRO DE LA APROXIMACIÓN AUDIO-LINGUAL, LYON (1977) AFIRMA QUE LAS HABILIDADES PERCEPTO-AUDITIVAS SON NECESARIAS PARA UN DESARROLLO ADECUADO DE LA HABILIDAD LECTORA.

TAMBIÉN SE AFIRMA QUE LA LECTURA ESTÁ EN FUNCIÓN DE SÍMBOLOS IMPRESOS, SIENDO UNA REPRESENTACIÓN ARBITRARIA DEL LENGUAJE (VEBJORN, 1976), Y QUE ÉSTE ÚLTIMO SE APRENDE A TRAVÉS DE ESTÍMULOS AUDITIVOS (RICHIE Y ATEN, 1976; BLANK, 1968). POR LO TANTO LAS HABILIDADES PERCEPTO-AUDITIVAS ASÍ COMO EL DESARROLLO DEL LENGUAJE SON HABILIDADES PRECURRENTES DE LA LECTURA.

ESTA APROXIMACIÓN HA SEÑALADO EL FACTOR MEDIO AMBIENTAL, QUE COMPRENDE EL MARCO DE REFERENCIA LINGÜÍSTICA EN EL HOGAR Y LAS EXPRESIONES SOCIALES, EN RELACIÓN A LOS FACTORES COMPONENTES DE LA "APTITUD" PARA LEER.

SE HAN HECHO TAMBIÉN CONSIDERACIONES IMPORTANTES RELACIONADAS CON LA "MADURACIÓN", O MEJOR DICHO, CON EL MOMENTO EN QUE EL NIÑO NO ESTÁ PREPARADO PARA LEER (DOWNING Y THACKRAY, 1974).

POR LO TANTO LA APROXIMACIÓN AUDIO-LINGUAL LE DA GRAN IMPORTANCIA TANTO AL FACTOR MEDIO AMBIENTAL COMO A LA MADURACIÓN DEL NIÑO.

DENTRO DE LA APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA, UNA DE LAS PRECURRENTES MÁS IMPORTANTES EN LA LECTURA, ESTIBA EN EL PROCESO DE EVOLUCIÓN POR DESDOBLAMIENTO, EL CUAL DEBE HABER LOGRADO UN NIVEL SUPERIOR, SI SE QUIERE QUE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA NO SEA UN PROCESO PURAMENTE AUTOMÁTICO DE ADQUISICIÓN DE MECANISMOS. ES NECESARIO QUE LA FUNCIÓN REPRESENTATIVA DEL NIÑO, EN EL MOMENTO DE ABORDAR LA LECTURA, ESTÉ SUFICIENTEMENTE EVOLUCIONADA POR UN DETERMINADO GRAFISMO (LA PALABRA, LA FRASE Y LA ORACIÓN), Y PUEDA SIN ANALOGÍAS EXTERIORES, SER PUESTA EN RELACIÓN CON UN OBJETO, UN ACTO, UNA SITUACIÓN, UN PENSAMIENTO O UN SENTIMIENTO (MIALARET, 1972).

LOS AUTORES QUE HAN REALIZADO ESTUDIOS BAJO ESTA APROXIMACIÓN LE HAN DADO IMPORTANCIA A LAS DIFERENTES ETAPAS DE CONCEPTUALIZACIÓN POR LAS QUE ATRAVIESA EL NIÑO EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA. SE TRATA DE RESPETAR EL PROCESO COGNITIVO DEL NIÑO Y SE DESHECHAN LOS TRABAJOS DE TIPO MECÁNICO (GÓMEZ PALACIO Y COLABORADORES, 1982).

HAY AUTORES (MISMA CITA) QUE DE ACUERDO A LA APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA CONSIDERAN QUE EXISTEN VARIOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO, TALES COMO LA MADURACIÓN, LA EXPERIENCIA DEL NIÑO, LA TRANSMISIÓN SOCIAL Y EL PROCESO DE EQUILIBRACIÓN EN SU DESARROLLO COGNOSCITIVO.

DENTRO DE LA APROXIMACIÓN CONDUCTUAL O'MALLEY (1973); PARADIS (1974); TAWNEY (1972); SIDMAN (1971); FROSTIG Y MASLOW, RAYEK (CITADO EN CASTAÑEDA, 1981); ZINTS (1980), HAN ENFATIZADO QUE PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA SE NECESITA UN PROGRAMA DE PRELECTURA QUE INVOLUCRE DIVERSAS HABILIDADES REFIRIÉNDOSE PRINCIPALMENTE A CONDUCTAS OBSERVABLES; ESTAS SON:

- A) DISCRIMINACIÓN VISUAL.
- B) DISCRIMINACIÓN AUDITIVA.
- C) CONDUCTA ATENTIVA.
- D) CONOCIMIENTO DE LOS NOMBRES DE LAS LETRAS.

CONSIDERAMOS QUE LAS DIFERENTES APROXIMACIONES NO SE CONTRAPONEN, POR EL CONTRARIO, SON COMPLEMENTARIAS, YA QUE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN GENERAL Y EL DE LECTURA EN PARTICULAR, NO SON SIMPLES SINO ALGO MUY COMPLEJO EN EL CUAL INTERVIENEN MUCHOS FACTORES QUE INTERACTUAN ENTRE SÍ Y NO DE MANERA INDEPENDIENTE,

POR LO TANTO LAS PRECURRENTES QUE SE HAN CONSIDERADO MÁS IMPORTANTES EN RELACIÓN A LA LECTURA SON:

- A) CONDUCTA ATENTIVA,
- B) DISCRIMINACIÓN VISUAL Y AUDITIVA,
- C) MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA,
- D) PERCEPCIÓN VISUAL Y AUDITIVA,
- E) LENGUAJE.

DEBIDO A QUE LA MUESTRA DE LOS SUJETOS SELECCIONADOS EN ESTE ESTUDIO PERTENECEN AL MÉTODO MONTESSORI, O AL MÉTODO GLOBAL, SE PRESENTA, A CONTINUACIÓN UN PANORAMA GENERAL DE CADA MÉTODO,

METODO GLOBAL.

EL MÉTODO GLOBAL SE APOYA EN EL PRINCIPIO DE LA PERCEPCIÓN GLOBAL DEL HABLA Y EN LA COMUNICACIÓN ORAL EN GENERAL, YA QUE ÉSTA SE PRODUCE SIEMPRE EN DETERMINADOS CONTEXTOS (FAMILIA, AMIGOS, ESCUELA, ETC.) (LIBRO PARA EL MAESTRO, S.E.P, 1981).

CUANDO EL NIÑO EMPIEZA A HABLAR, EL PROCESO DE COMPRESIÓN ENTRE ÉL Y LAS PERSONAS QUE LO RODEAN SE REALIZA MEDIANTE ENUNCIADOS CON SENTIDO GLOBAL. EL NIÑO, AL ARTICULAR UNA PALABRA, O INCLUSO UNA SÍLABA, LE DA VALOR DE UN ENUNCIADO COMPLETO, Y LA PERSONA QUE SE COMUNICA CON ÉL ENTIENDE SU SENTIDO, YA QUE A LA COMPRESIÓN MUTUA LE AYUDA EL CONTEXTO DE LA PLÁTICA. POR ESO, SEGÚN ESTE MÉTODO, EL NIÑO EMPIEZA A LEER VISUALIZANDO ENUNCIADOS QUE TENGAN SENTIDO PARA ÉL, SACADOS DEL HABLA COTIDIANA. EN ESTE SENTIDO, LA ENSEÑANZA DEBE ENFATIZAR LA COMPRESIÓN GLOBAL DE LAS ESTRUCTURAS. POR ESTA RAZÓN EL MÉTODO GLOBAL SE BASA EN EL PRINCIPIO DE "LEER ES COMPRENDER LA LENGUA ESCRITA" (MISMA CITA).

DE ACUERDO CON SEGERS (MIALARET, 1972), EL NIÑO ADQUIERE MÁS FÁCILMENTE UNA FRASE QUE SÍLABAS AISLADAS. LA FRASE SE RELACIONA CON UNA SIGNIFICACIÓN Y LOS FACTORES DE ADQUISICIÓN NO SE LIMITAN YA A UNA SIMPLE CAPTACIÓN VISUAL, LA MEMORIA UTILIZA UN COMPONENTE SUPLEMENTARIO, LA INTELIGENCIA. NO SE DEBE OLVIDAR QUE LA FRASE "LEÍDA" A ESTE NIVEL ES ESENCIALMENTE UNA FRASE COMPRENDIDA Y QUE EL EDUCADOR SE APOYA SOBRE ESTA ACTIVIDAD DE ORDEN INTELLECTUAL PARA FAVORECER LA FIJACIÓN MNEMOTÉCNICA.

EL MÉTODO, EN UN PRINCIPIO, UTILIZA EL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS QUE VA DE UN CONTEXTO TEMÁTICO A LOS ENUNCIADOS QUE LO INTEGRAN, DEL ENUNCIADO A LAS PALABRAS Y DE ESTAS A LAS SÍLABAS, ESTO ES, PARTE DE LAS PROPIAS AGRUPACIONES (MIALARET, 1972), Y DE LA PRESENTACIÓN DE TOTALIDADES (MECANOGRAMA DE LA COORDINACIÓN DE LABORATORIOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM, 1981). SE HABLA DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL PORQUE SE FUNDAMENTA EN LA IDEA DE QUE LA LENGUA ES UN SISTEMA ORGANIZADO DE ELEMENTOS. EL PLANTEAMIENTO ESTRUCTURALISTA OFRECE ELEMENTOS PARA DESARROLLAR UNA ENSEÑANZA DINÁMICA DONDE EL ALUMNO MANEJA EL ANÁLISIS, LA CLASIFICACIÓN Y LA COMPRESIÓN DE LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS, A PARTIR DE LAS FUNCIONES QUE CUMPLEN DENTRO DE LA ESTRUCTURA VERBAL Y LUEGO PRODUCIR DE MANERA INTUITIVA NUEVAS ESTRUCTURAS A PARTIR DE SUS NUEVOS CONOCIMIENTOS (LIBRO DEL MAESTRO, S.E.P., 1981).

EL MÉTODO GLOBAL DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL SE CLASIFICA ENTRE LOS MÉTODOS DE MARCHA ANALÍTICA (MISMA CITA), LOS CUALES PARTEN DEL ANÁLISIS Y CULMINAN CON LA SÍNTESIS, Y ADEMÁS, BUSCAN LA ADQUISICIÓN DEL MECANISMO DE LA LECTO-ESCRITURA, SIMULTÁNEAMENTE CON LA COMPRESIÓN.

LA APLICACIÓN DEL MÉTODO GLOBAL DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL EN CLASE, SIGUE CUATRO ETAPAS: TIENE COMO PRIMERA ETAPA LA VISUALIZACIÓN DE ENUNCIADOS; COMO SEGUNDA, EL ANÁLISIS DE LOS MISMOS EN PALABRAS; COMO TERCERA, EL ANÁLISIS DE PALABRAS EN SÍLABAS; Y, COMO CUARTA ETAPA, LA AFIRMACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, QUE INDUCE A LA COMPRESIÓN DEL ENUNCIADO EN TODOS LOS ELEMENTOS QUE LO ESTRUCTURAN, LLEGANDO ASÍ A LA SÍNTESIS.

LA IMPORTANCIA DE ESTE MÉTODO RADICA EN QUE SE PROPORCIONA AL NIÑO "SIGNIFICADOS", ALGO CON SENTIDO PARA ÉL, INVOLUCRANDO BÁSICAMENTE DIFERENTES PROCESOS: PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN VISUAL EN UN PRINCIPIO, DESPUÉS EL ANÁLISIS DE TODOS LOS ELEMENTOS QUE FORMAN UN ENUNCIADO O UNA PALABRA, Y SÍNTESIS, CUANDO EL NIÑO HA LLEGADO A CONOCER LOS SÍMBOLOS AISLADOS Y ES CAPAZ DE UNIRLOS PARA FORMAR NUEVAS PALABRAS, TODO ESTO CONLLEVA UN PROCESO MÁS COMPLEJO, LA COMPRENSIÓN, DESDE SUS NIVELES MÁS SIMPLES (COMO ASOCIACIÓN ENTRE PALABRA E IMÁGEN) HASTA NIVELES UN POCO MÁS COMPLEJOS (DESCRIPCIÓN DE UN TEXTO SIN DIBUJOS).

METODO MONTESSORI.

LA ESCUELA MONTESSORIANA COMPARADA CON LA ESCUELA ORDINARIA, OFRECE UNA NUEVA ESTRUCTURA, ASIMISMO SE ADVIERTE CLARAMENTE UNA PARTICIPACIÓN DIFERENTE DEL EDUCADOR, FAVORECIENDO EL ESPACIO DE ACCIÓN LIBRE PARA EL NIÑO. EL AMBIENTE PREPARADO CON SUS ESTÍMULOS Y SUS MEDIOS DE TRABAJO PERMITE QUE LOS NIÑOS TRABAJEN POR SEPARADO, DE DOS EN DOS O DE TRES EN TRES.

EL MÉTODO MONTESSORI SE FUNDAMENTA EN LOS SIGUIENTES PRINCIPIOS (MONTESSORI, 1937):

- ES UN MÉTODO DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS Y DEL ADIESTRAMIENTO DEL SENTIDO, ESTÍMULANDO PRINCIPALMENTE EL DE LA VISTA Y EL TACTO.
- LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD PROPIA, LA MAESTRA PREPARA LAS CONDICIONES PARA QUE EL NIÑO DESCUBRA LAS COSAS POR SÍ MISMO.
- EDUCACIÓN MEDIANTE LA LIBERTAD EN UN MEDIO PREPARADO, UN DÍA MONTESSORI NO ESTÁ DIVIDIDO EN PERÍODOS DE TRABAJO Y DE DESCANSO O DE JUEGO, COMO SE CONOCE Y ES LA COSTUMBRE ACEPTADA EN LAS ESCUELAS TRADICIONALES, LOS NIÑOS SON LIBRES PARA ESCOGER SUS PROPIAS ACTIVIDADES.

-LA NATURALEZA DE LA DIFERENCIA ENTRE EL NIÑO Y EL ADULTO; MONTESSORI CONSIDERA COMO DIFERENCIA FUNDAMENTAL QUE EL NIÑO SE ENCUENTRA EN ESTADO DE TRANSFORMACIÓN CONTÍNUA E INTENSA, TANTO CORPORAL COMO MENTAL, MIENTRAS QUE EL ADULTO HA ALCANZADO LA NORMA DE LA ESPECIE.

HAY DOS COMPONENTES CLAVE DEL MÉTODO MONTESSORI: EL MEDIO AMBIENTE INCLUYENDO LOS MATERIALES Y EJERCICIOS PEDAGÓGICOS, Y LAS MAESTRAS QUE PREPARAN ESE MEDIO AMBIENTE. MONTESSORI DESCRIBIÓ ESE MEDIO COMO UN LUGAR NUTRITIVO PARA EL NIÑO. ESTÁ DISEÑADO PARA SATISFACER SUS NECESIDADES DE AUTOCONSTRUCCIÓN Y PARA REVELAR SU PERSONALIDAD Y SUS PATRONES DE CRECIMIENTO. EL MEDIO AMBIENTE DEBE SER PREPARADO CUIDADOSAMENTE PARA EL NIÑO, POR UN ADULTO INTELIGENTE Y SENSIBLE, EL ADULTO DEBE PARTICIPAR EN LA VIDA Y EL CRECIMIENTO DEL NIÑO DENTRO DEL MISMO AMBIENTE.

MARÍA MONTESSORI CONSIDERA QUE LA ESCRITURA INTERESA MÁS AL NIÑO PEQUEÑO QUE LA LECTURA, QUE ES POSTERIOR A AQUELLA, Y QUE CUANDO LA MANO ESTÁ EJERCITADA Y SE CONOCEN LAS LETRAS, EL NIÑO, SI QUIERE, PUEDE ESCRIBIR, NO YA PALABRAS, SINO ORACIONES ENTERAS, SIN NECESIDAD DE MÁS PREPARACIÓN.

LA ESCRITURA Y LA LECTURA, SE SIGUEN DESARROLLANDO CON LA AYUDA DE MUCHOS OTROS EJERCICIOS Y EN OTRAS OCASIONES. MARÍA MONTESSORI HABLA DE UN "APRENDIZAJE TOTAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA". EL NIÑO NO HA DE LIMITARSE A ADQUIRIR UNA TÉCNICA CULTURAL", SI NO QUE DEBE ADVERTIR LA PECULIARIDAD Y EL SENTIDO DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA.

EL MÉTODO MONTESSORI PRESENTA MUCHAS VENTAJAS PARA EL ESTUDIANTE, PUES ES UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE COMO ESTA, SE DISMINUYE LA PROBABILIDAD DE QUE LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE LE SEAN AVERSIVOS AL NIÑO, ADEMÁS EL MATERIAL LE PERMITE CONOCER Y ENTENDER EL POR QUE DE LAS COSAS, LO CUAL LE PROPORCIONARÁ UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

EL HECHO DE QUE EL MATERIAL SEA FUNDAMENTAL DENTRO DEL MÉTODO, PUEDE CONSIDERARSE COMO UNA DESVENTAJA DEBIDO A SU ALTO COSTO Y A QUE SE TIENE QUE TRABAJAR CON GRUPOS PEQUEÑOS, LO CUAL NO SATISFACE LOS REQUERIMIENTOS DE EDUCACION EN NUESTRO PAÍS.

1.2. ASPECTOS ESPECIFICOS: LATENCIA Y CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO.

ES DE INTERÉS MENCIONAR QUE HAY VARIOS MODELOS ORGANIZADOS QUE INCLUYEN UNO O MÁS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA LECTURA. HAY MODELOS QUE SE ENFOCAN HACIA LAS HABILIDADES LECTORAS, Y OTROS HACIA LAS PRECURRENTES DE LA MISMA.

DENTRO DE LOS MODELOS QUE SE ENFOCAN HACIA LAS HABILIDADES LECTORAS ESTÁ EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LECTURA DE HOCHBERG (1976) EN EL QUE EL LECTOR HÁBIL SUCESIVAMENTE:

1. LOCALIZA PERIFÉRICAMENTE UNA PARTE IMPORTANTE O INFORMATIVA DEL TEXTO.
2. FIJA SU ATENCIÓN EN ESA PARTE.
3. CONFIRMA UNA HIPÓTESIS ACERCA DE LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN ESA PARTE, Y
4. GENERA UNA HIPÓTESIS DE DONDE, EN LA PERIFERIA, LA SIGUIENTE PARTE IMPORTANTE DEL TEXTO SE LOCALIZA.

OTRO MODELO DE HABILIDAD LECTORA ES EL MODELO DE GOUGH, (MISMA CITA), DE ACUERDO A ESTE MODELO, PARA IDENTIFICAR UNA PALABRA IMPRESA, EL LECTOR:

1. FIJA SUS OJOS,
2. PRODUCE UNA IMÁGEN VISUAL, O REPRESENTACIÓN DE LA PALABRA,
3. IDENTIFICA LAS LETRAS,
4. TRANSFORMA LAS LETRAS EN UNA REPRESENTACIÓN FONÉMICA, E
5. IDENTIFICA LA PALABRA DE UN ALMACÉN DE PALABRAS O VOCABULARIO. LA PALABRA ES ENTONCES ALMACENADA BREVEMENTE EN LA MEMORIA PARA SER INTEGRADA CON LAS OTRAS PALABRAS DE LA ORACIÓN.

ESTE MISMO AUTOR, ELABORÓ UN MODELO DE ADQUISICIÓN DE LECTURA (GOUGH Y HILLINGER, CITADOS EN GOUGH, 1983) COMPUESTO POR DOS ETAPAS:

EN LA PRIMERA ETAPA, LLAMADA LA ETAPA CLAVE, EL NIÑO APRENDE A RECONOCER PALABRAS POR EL SIGNIFICADO DE ASOCIACIÓN SELECTIVA, ANTE UNA PALABRA IMPRESA, EL NIÑO BUSCA UNA INDICACIÓN, CUALQUIER RASGO CON EL CUAL DISTINGUIRÁ ESA PALABRA DE OTRAS. ASÍ QUE, ÉL APRENDERÁ A RECONOCER "MAMÁ", NOTANDO QUE ÉSTA EMPIEZA CON "M", O QUE SE REPITE DE LA MISMA SÍLABA O SONIDO. ELLOS LLAMAN A ESTO LA ETAPA CLAVE PORQUE EL NIÑO ESTÁ TRATANDO LA RELACIÓN ENTRE LA PALABRA IMPRESA Y LA PALABRA HABLADA, ÉL ESTÁ IGNORANDO EL HECHO DE QUE EXISTEN CORRESPONDENCIAS SISTEMÁTICAS ENTRE LAS PARTES DE LA PALABRA IMPRESA Y LAS PARTES DE LA PALABRA HABLADA.

USANDO ESTE PROCESO DE ASOCIACIÓN SELECTIVA EL LECTOR CLAVE FÁCILMENTE APRENDE A RECONOCER UN VOCABULARIO VISUAL INICIAL, PERO EL PROBLEMA CON LA ASOCIACIÓN SELECTIVA ES QUE CADA NUEVA PALABRA ES MÁS DIFÍCIL QUE LA ANTERIOR, ESTO SE VUELVE MUCHO MÁS DIFÍCIL PARA ENCONTRAR UN RASGO DISTINTIVO. SI EL NIÑO VA A TENER PROGRESO, ÉL TIENE QUE APRENDER UN NUEVO SIGNIFICADO DEL RECONOCIMIENTO DE PALABRA, TIENE QUE APRENDER A DESCIFRAR PALABRAS, Y PARA HACER ESTO TIENE QUE SEGMENTAR LA PALABRA, PARA LO CUAL CUATRO CONDICIONES TIENEN QUE SER CUMPLIDAS:

1. EL NIÑO TIENE QUE TENER UN INTENTO CRIPTOANALÍTICO (ANÁLISIS CIFRADO),
2. TIENE QUE ENTENDER QUE LA PALABRA IMPRESA ES UN HABLA CODIFICADA,
3. TIENE TAMBIÉN QUE ESTAR ENTERADO DE LOS ELEMENTOS DE MENSAJE CODIFICADO, Y
4. EL TIENE QUE ESTAR ENTERADO ADEMÁS DE LAS LETRAS QUE COMPONEN UNA PALABRA HABLADA.

CUANDO ESTAS CONDICIONES SE CUMPLEN EL NIÑO ENTRARÁ A LA ETAPA CIFRA, EN DONDE EMPEZARÁ A COMPRENDER LAS REGLAS DE CORRESPONDENCIA, DELETREO-SONIDO, LAS CUALES LO HABILITARÁN PARA DESCIFRAR PALABRAS IMPRESAS; EL NIÑO TAMBIÉN TIENE QUE COMPRENDER QUE ES NECESARIO DECODIFICAR.

ESTAS DOS ETAPAS, TANTO LA CLAVE COMO LA CIFRA, SON ELEMENTOS BÁSICOS DE LA ADQUISICIÓN DE LECTURA.

ESTE MODELO, DEBIDO A SUS IMPLICACIONES EXPERIMENTALES, HA DADO PIE A OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PREDICCIÓN DE ERRORES EN LA LECTURA ORAL Y ORTOGRAFÍA, EN NIÑOS QUE SE ENCUENTRAN EN LA ETAPA DE ADQUISICIÓN DE LECTURA.

LA BERGE Y SAMUELS HAN CONSTRUÍDO UN MODELO DE LECTURA APLICADO TAMBIÉN A LA ADQUISICIÓN (HOCHBERG, 1976). EN RESÚMEN, SU MODELO INVOLUCRA UNA SERIE DE PASOS POR LOS CUALES EL TEXTO ESCRITO

ES PROCESADO HASTA QUE SU SIGNIFICADO ES IDENTIFICADO. PRIMERO LOS PATRONES DE LETRA SON IDENTIFICADOS POR SUS RASGOS PRINCIPALES. DESPUÉS LAS LETRAS SON ORGANIZADAS DENTRO DE UNIDADES DE PALABRAS. FINALMENTE EL SIGNIFICADO DE LA PALABRA ES ASIMILADO CUANDO LA PALABRA ES FONOLÓGICAMENTE RECODIFICADA; EL "CÓDIGO" FONOLÓGICO ES ASOCIADO DIRECTAMENTE CON EL SIGNIFICADO. UN ASPECTO IMPORTANTE DE LA HABILIDAD LECTORA, DE ACUERDO CON ESTOS AUTORES, ES QUE LAS HABILIDADES ASOCIADAS CON CADA UNA DE ESAS ETÁPAS ES AUTOMÁTICO, EN LAS QUE ELLOS NO REQUIEREN ATENCIÓN DESPUÉS DE QUE LOS CÓDIGOS APROPIADOS HAN SIDO APRENDIDOS.

UN PUNTO IMPORTANTE DE SU TRABAJO CON NIÑOS ES QUE ENTRENAN LA AUTOMATICIDAD DE VARIAS SUBHABILIDADES DEL PENSAMIENTO COMO PARTE DE LA HABILIDAD LECTORA.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS POR GÓMEZ PALACIO M., CÁRDENAS M., GUAJARDO E., KAUFMAN A.M., MALDONADO M.L., RICHERS N., VELÁZQUEZ I, (1982) EN RELACIÓN AL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN NIÑOS DE PRIMARIA, PUEDEN CONSIDERARSE TAMBIÉN COMO UN MODELO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA. AFIRMAN QUE CUANDO LOS NIÑOS INGRESAN A LA ESCUELA YA HAN INICIADO EL TRABAJO DE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA ESCRITA; QUE COMO EL MEDIO CULTURAL DEL CUAL PROVIENEN ES DIVERSO, ALGUNOS AVANZAN MÁS QUE OTROS EN ESTE PROCESO, Y QUE, A PESAR DE LAS DIFERENCIAS ENTRE UNOS Y OTROS, LAS ETAPAS DE CONCEPTUALIZACIÓN POR LAS QUE ATRAVIESAN SON SIMILARES. PLANTEAN QUE ES POSIBLE ESTABLECER TRES GRANDES NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE ACUERDO A LAS HIPÓTESIS QUE SE PLANTEA EL NIÑO AL INTERPRETAR EL TEXTO QUE SE LE PRESENTA O QUE ÉL PRODUCE:

1. CONCRETO. EL NIÑO NO DIFERENCIA DIBUJO DE ESCRITURA. SI SE LE PREGUNTA DÓNDE PUEDE LEER UN CUENTO SEÑALA LAS IMÁGENES DEL MISMO. EXISTE UN PASO INTERMEDIO EN EL CUAL CONSIDERA QUE LA LECTURA PUEDE REALIZARSE TANTO EN LAS IMÁGENES COMO EN LOS TEXTOS.

2. SIMBÓLICO. EL NIÑO CONSIDERA QUE LOS TEXTOS DICEN LOS NOMBRES DE LOS OBJETOS O FIGURAS PRÓXIMAS A ELLOS. SU HIPÓTESIS VARÍA GRADUALMENTE, PRIMERO TENDRÁ UNA CORRESPONDENCIA DIBUJO-SIGNO, MÁS ADELANTE UNA EXIGENCIA DE CANTIDAD (CON MENOS DE TRES LETRAS NO PUEDE EFECTUAR UN ACTO DE LECTURA) Y, DESPUÉS, UNA EXIGENCIA DE VARIEDAD, ES DECIR, LOS SIGNOS EMPLEADOS NO PUEDEN SER IGUALES.
3. LINGÜÍSTICO. EL NIÑO EMPIEZA A DESCUBRIR LA RELACIÓN ENTRE LOS TEXTOS Y ASPECTOS SONOROS DEL HABLA. COMIENZA A FRAGMENTAR ORALMENTE EL NOMBRE E INTENTA PONER ESAS PARTES EN CORRESPONDENCIA CON LAS LETRAS UTILIZADAS. POCO A POCO LLEGA A ELABORAR UNA HIPÓTESIS SILÁBICA DEL NOMBRE Y UNA ESCRITURA FORMADA POR TANTAS LETRAS COMO SÍLABAS LO INTEGREN. POSTERIORMENTE, DESCUBRE QUE EXISTE CIERTA CORRESPONDENCIA FONEMAS-LETRAS Y POCO A POCO VA RECABANDO INFORMACIÓN ACERCA DEL VALOR SÓNORO ESTABLE DE ELLAS, FORMÁNDOSE UNA HIPÓTESIS ALFABÉTICA.

DESPUÉS ES NECESARIO QUE EL NIÑO COORDINE ESE CONOCIMIENTO CON ALGO QUE YA HABÍA DESCUBIERTO AL PRINCIPIO DEL PROCESO: LOS TEXTOS TIENEN SIGNIFICADO. A PARTIR DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TEXTO, EL NIÑO PODRÁ ANTICIPAR QUE TIPO DE INFORMACIÓN Y DE LENGUAJE VA A ENCONTRAR EN ÉL.

ADEMÁS DE PLANTEAR DICHOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LECTO-ESCRITURA ESTAS AUTORAS CONSIDERAN QUE HAY CUATRO FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE GENERAL DEL NIÑO: MADURACIÓN, EXPERIENCIA, TRANSMISIÓN SOCIAL Y PROCESO DE EQUILIBRACIÓN.

AUNQUE LOS LINEAMIENTOS O ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LOS MODELOS RESUMIDOS VARÍAN, ELLOS COMPARTEN AL MENOS UNA SUPOSICIÓN IMPLÍCITA ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA, LA CUAL ES QUE LA INICIACIÓN DE LA LECTURA ES UNA INHABILIDAD O FORMA DE INMADUREZ DE LA HABILIDAD LECTORA (HOCHBERG, 1976). LA TAREA DEL NIÑO QUE ESTÁ APRENDIENDO A LEER ES PRACTICAR Y PERFECCIONAR AQUE-

LLAS HABILIDADES QUE CONSTITUYEN LA HABILIDAD LECTORA, LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA ES LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES QUE CARACTERIZAN AL LECTOR ADULTO.

UN PUNTO DE VISTA DIFERENTE DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA OCURRE CUANDO LA TEORÍA ESTANDO APLICADA A LA ADQUISICIÓN DE ESTA ES UNA TEORÍA DEL DESARROLLO (MISMA CITA). UNA TEORÍA EXPLÍCITA ACERCA DEL DESARROLLO NO NECESARIAMENTE DESCRIBE A UN LECTOR PRINCIPIANTE COMO UN DEFICIENTE O CON FALTA DE MADUREZ, ÚNICAMENTE LO UBICA EN LA ETAPA DE DESARROLLO CORRESPONDIENTE.

EN RESUMEN, TODOS LOS MODELOS ENFATIZAN EL GRADUAL PERFECCIONAMIENTO DE LAS DIFERENTES HABILIDADES QUE REQUIERE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

CONSIDERANDO QUE LA LECTURA SE PUEDE ESTABLECER COMO UN PROCESO JERÁRQUICO QUE VA DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO, EL NIVEL MÁS SIMPLE OBTIENE CORRESPONDE A LA ETAPA INICIAL DE LA LECTURA, QUE ES UN ASPECTO PURAMENTE MECÁNICO, CUYO ÉXITO PARECE SER QUE SE VE INFLUÍDO POR DIVERSOS FACTORES, SEGÚN ESTUDIOS REALIZADOS AL RESPECTO Y QUE SE EXPONDRÁN A CONTINUACIÓN.

VARIOS ESTUDIOS HAN DEMOSTRADO QUE TANTO LA DISCRIMINACIÓN VISUAL COMO LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO SON DE GRAN IMPORTANCIA PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA (CHALL, CITADO EN DOWNING Y THACKRAY, 1974). TAMBIÉN SE HA CONSIDERADO QUE UNO DE LOS MÁS IMPORTANTES REQUISITOS PARA APRENDER A LEER ES SER CAPAZ DE IDENTIFICAR PALABRAS IMPRESAS RÁPIDAMENTE (EHRI Y WILCE, 1983). A ESTE RESPECTO, EL LOGRO DE LA VELOCIDAD EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS HA SIDO ESTUDIADA POR LA MEDICIÓN DE LOS TIEMPOS DE REACCIÓN DE LOS LECTORES PARA PRONUNCIAR PALABRAS IMPRESAS (MISMA CITA).

SE HAN REALIZADO MUCHAS INVESTIGACIONES QUE DEMUESTRAN QUE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO DE UN ESTÍMULO, SE RELACIONA CON LA HABILIDAD PARA LEER. EN ESTE CASO, MUCHOS INVESTIGADORES CON DI

FERENTES OPINIONES TEÓRICAS ESTÁN DE ACUERDO EN QUE LAS PALABRAS DEBEN SER PROCESADAS RÁPIDAMENTE Y EN ORDEN PARA QUE LA LECTURA OCURRA DE MANERA FLUÍDA (STANOVICH, 1981).

EL RECONOCIMIENTO RÁPIDO DE PALABRAS SIMPLES INVOLUCRA DOS FACTORES, SEGÚN BIEMILLER (CITADO EN STANOVICH Y WEST, 1979): NOMBRAMIENTO, QUE ES LA HABILIDAD PARA USAR ESTRUCTURAS ORTOGRÁFICAS Y, EL FACTOR DE RECONOCIMIENTO GENERAL DE IMPRESOS DE CONTEXTO LIBRE. TAMBIÉN HAY QUIEN AFIRMA QUE HAY DOS COMPONENTES CONDUCTUALES IDENTIFICADOS COMO PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE POR DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE, LOS CUALES SON: DIFERENCIAR ESTÍMULOS Y ASOCIAR NOMBRES A ELLOS (O'MALLEY, 1973), LO CUAL APOYA LA PROPUESTA DE BIEMILLER.

LOS INVESTIGADORES QUE ESTUDIAN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE RECONOCIMIENTO DE PALABRA NO SIEMPRE SEPARAN LA ADQUISICIÓN DE LA AUTOMATICIDAD, DE LA VELOCIDAD. MÁS VECES LA AUTOMATICIDAD DE LA RESPUESTA ES TRATADA COMO SINÓNIMO DE VELOCIDAD (SAMUELS, CITADO EN EHRI Y WILCE, 1983).

STANOVICH (1981) CONCLUYÓ QUE HAY ALGUNAS EVIDENCIAS DE QUE UNA HABILIDAD RÁPIDA DE RECUPERACIÓN DEL NOMBRE GENERAL ES CARACTERÍSTICA DE HABILIDAD LECTORA. ESTO SUGIERE QUE EL CONOCIMIENTO DE LA PALABRA EN CONJUNCIÓN CON LA VELOCIDAD DE DESCIFRAMIENTO PUEDEN SER ESTIMADOS COMO DETERMINANTES DE LA HABILIDAD LECTORA.

OTRO ASPECTO QUE SE HA CONSIDERADO COMO DETERMINANTE DE LA HABILIDAD LECTORA ES QUE EL HECHO DE CONOCER EL NOMBRE DE LAS LETRAS ANTES DE APRENDER A LEER AYUDA AL NIÑO EN LAS ETAPAS INICIALES DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, YA SEA POR UN SISTEMA QUE DA MAYOR IMPORTANCIA AL CÓDIGO O, POR UNO QUE ACENTÚA EL SIGNIFICADO (CHALL, CITADO EN DOWNING Y THACKRAY, 1974). AUNQUE GENERALMENTE SE SUPONE QUE LA PERCEPCIÓN VISUAL EN NIÑOS DE PRIMER GRADO ESTÁ SUFICIENTEMENTE DESARROLLADA PARA CAPACITAR AL NIÑO PARA TENER ÉXITO EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA (TAWNEY, 1972), HAY QUIEN AFIRMA QUE, TRADICIONALMENTE, DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA, EL PROBLEMA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

HA SIDO PLANTEADO COMO UNA CUESTIÓN DE MÉTODOS (FERREIRO Y TEBEROSKY, 1980). ENTONCES PODRÍA PLANTEARSE QUE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA PUEDE VERSE AFECTADA POR AMBOS ASPECTOS, EL DESARROLLO ADECUADO DEL NIÑO Y LA ESTIMULACIÓN AMBIENTAL QUE RECIBA.

SIGUIENDO CON LOS ASPECTOS QUE SE CONSIDERAN IMPORTANTES EN EL INICIO DE LA LECTURA, MIALARET (1972) CONSIDERA QUE LA ADQUISICIÓN VISUAL DE LAS FORMAS QUE REPRESENTAN LAS DIFERENTES LETRAS PONE EN JUEGO UN ASPECTO IMPORTANTE DE LA MEMORIA VISUAL, LA CUAL TAMBIÉN JUGARÁ UN PAPEL DECISIVO EN LA LECTURA DEL NIÑO. LA IDEA DE QUE ENTRE MÁS RÁPIDO Y MÁS AUTOMÁTICAMENTE PUEDAN SER RECONOCIDAS LAS PALABRAS, MÁS ESPACIO EN LA MEMORIA SE HACE DISPONIBLE PARA LA EJECUCIÓN DE PROCESOS DE COMPRESIÓN DE ALTO NIVEL (EHRI Y WILCE, 1983).

EL LOGRO DE LA HABILIDAD DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS LO HAN ANALIZADO EHRI Y WILCE (1983), BASÁNDOSE EN LA TEORÍA DE PROCESAMIENTO AUTOMÁTICO PROPUESTA POR LA BERGE Y SAMUELS (MISMA CITA). DE ACUERDO A ESTA TEORÍA, SE PUEDE DECIR QUE LOS APRENDICES LOGRAN "EL MÁXIMO DE LA VELOCIDAD" -EN LA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS- CUANDO TODAS LAS CADENAS ASOCIATIVAS ENTRE CÓDIGOS DE LAS VARIAS MEMORIAS Y LOS SISTEMAS DE RESPUESTA SON COMPLETAMENTE INTEGRADOS O UNIFICADOS EN LA MEMORIA, DE AQUÍ QUE LA DISPONIBILIDAD DE LOS LECTORES A EJECUTAR EN PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN A LA VELOCIDAD TOPE QUE ELLOS SON CAPACES POR SU EDAD Y NIVEL DE MADUREZ COGNITIVA.

OLSON (CITADO EN DOWNING, 1974) DESARROLLÓ LA IDEA DE QUE EL ÉXITO EN LA LECTURA ES FUNCIÓN DE LA MADUREZ GENERAL O DEL COMPLETO DESARROLLO, Y QUE RECÍPROCAMENTE, EL FRACASO EN LA LECTURA PROVIENE DE LA FALTA DE MADUREZ. SIN EMBARGO, DOWNING AFIRMA QUE LA "MADUREZ" NO IMPLICA NECESARIAMENTE QUE EL NIÑO TENGA ÉXITO EN LA LECTURA COMO CONSECUENCIA DE SU DESARROLLO Y SU MADURACIÓN BIOLÓGICA, SINO QUE PUEDE TAMBIÉN ALCANZARLO POR HABER COMPLETADO EL APRENDIZAJE PREVIO EN EL CUAL SE BASARÁ SU NUEVO APRENDIZAJE.

ES IMPORTANTE MENCIONAR QUE EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE, AUTORES COMO BRUECKNER Y BOND (1980) CONSIDERAN QUE PARA EVALUAR LOS RESULTADOS DEL TRABAJO ESCOLAR DEL NIÑO (ENTRE OTROS PRODUCTOS, LA LECTURA) TIENEN QUE TOMARSE EN CONSIDERACIÓN SEIS DIMENSIONES DEL MISMO: 1) VELOCIDAD DE RESPUESTA, 2) CALIDAD, 3) EXACTITUD 4) NIVEL DE DESARROLLO DEL NIÑO, 5) ÁREA DE EXPERIENCIA O RANGO DE CAPACIDAD, Y 6) MÉTODOS DE TRABAJO. DIMENSIONES QUE INTERACTÚAN DIRECTAMENTE ENTRE SÍ, PUESTO QUE DEPENDIENDO DEL NIVEL DE DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE, SERÁN TANTO SU CALIDAD Y EXACTITUD DE RESPUESTA COMO SU VELOCIDAD DE EJECUCIÓN, DE ACUERDO AL MÉTODO Y MATERIALES DE ENSEÑANZA UTILIZADOS.

SE HACE NECESARIO ENTONCES MENCIONAR ALGUNOS DE LOS HALLAZGOS DE ESTUDIOS ANTERIORES EN RELACIÓN A LOS NIÑOS HÁBILES Y MENOS HÁBILES EN LECTURA, AL SER EXPUESTOS A ESTÍMULOS VERBALES Y NO VERBALES:

EXAMINANDO EL ADIESTRAMIENTO EN DISCRIMINACIÓN VISUAL CON ESTÍMULOS NO VERBALES QUE TIENEN EFECTO EN LA ENSEÑANZA POSTERIOR DE LA LECTURA (PARADIS, 1974; SPRING Y CAPPS, CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983), HAN DEMOSTRADO QUE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO DE SÍMBOLOS (UTILIZANDO DÍGITOS Y LETRAS DEL ALFABETO) DISTINGUE A LOS LECTORES HÁBILES Y MENOS HÁBILES.

PERFETTI Y HOGABOAM, Y PERFETTI Y LESGOLD (CITADOS EN PERFETTI, FINGER Y HOGABOAM, 1978) AFIRMAN QUE SE PUEDE PREDECIR QUE LAS DIFERENCIAS ENTRE LECTORES HÁBILES Y MENOS HÁBILES EN LA LATENCIA DE VOCALIZACIÓN OCURRE PARA ESTÍMULOS VERBALES PERO NO PARA ESTÍMULOS NO ALFABÉTICOS (COLORES, DÍGITOS Y DIBUJOS), AÚN CUANDO EL NOMBRAMIENTO DE ESTOS ESTÍMULOS SEA UNA RESPUESTA VERBAL QUE REQUIERE UNA RECUPERACIÓN DEL NOMBRE.

SCHADLER Y THISSEN, WEST Y STANOVICH, Y STANOVICH, CUNNINGHAM, Y WEST (CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983) INCLUYERON EN SUS ESTUDIOS ESTÍMULOS NO VERBALES Y, UTILIZANDO UNA TAREA DE NOMBRAMIENTO DEL COLOR, INDICARON QUE EL RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO DE

PALABRAS EMERGE A LA MITAD DEL CAMINO DEL PRIMER AÑO EN LECTORES MENOS HÁBILES TAMBIÉN COMO EN LOS HÁBILES, POR LO TANTO, NO HUBO DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA EJECUCIÓN DE UNOS Y OTROS.

SIN EMBARGO EHRI Y WILCE (1983) OPINAN QUE LOS LECTORES HÁBILES Y MENOS HÁBILES SI DIFIEREN SIGNIFICATIVAMENTE, SIENDO MÁS RÁPIDOS NOMBRANDO DÍGITOS Y DIBUJOS LOS LECTORES HÁBILES QUE LOS LECTORES MENOS HÁBILES. ASIMISMO, MIENTRAS PERFETTI (1978) Y STANOVICH (1981) NO ENCONTRARON DIFERENCIAS EN LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO DE DÍGITOS, SPRING Y CAPPS, Y SPRING Y FARMEN (CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983) DETECTARON DIFERENCIAS FAVORECIENDO A LOS LECTORES HÁBILES, QUIENES ADEMÁS DE NOMBRAR DÍGITOS MÁS RÁPIDO, LO HICIERON TAMBIÉN CON DIBUJOS Y LETRAS,

PARADIS (1974) INVESTIGÓ LA EJECUCIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES Y DE JARDÍN DE NIÑOS CON EJERCICIOS DE DISCRIMINACIÓN VISUAL TOMADOS DE MATERIALES DE LECTURA PRECEDENTES A LA DISCRIMINACIÓN VISUAL. LOS EJERCICIOS CONTENÍAN TRES FUENTES DE ESTÍMULOS: REPRESENTACIONES DE OBJETOS, LETRAS Y PALABRAS. LOS SUJETOS PUDIERON DISCRIMINAR LAS REPRESENTACIONES DE OBJETOS Y LETRAS IGUALMENTE BIEN; SIN EMBARGO, LOS ESTÍMULOS PALABRA FUERON SIGNIFICATIVAMENTE MÁS DIFÍCILES DE DISCRIMINAR QUE LAS OTRAS REPRESENTACIONES DE OBJETOS O LETRAS. SUS RESULTADOS INDICARON QUE EL ADIESTRAMIENTO EN DISCRIMINACIÓN VISUAL DEBERÍA PROPORCIONARSE A LOS PRE-LECTORES SOBRE UNA BASE SELECTIVA (PARADIS, CITADO EN TAWNEY 1972).

EN APOYO A LO ANTERIOR, TAWNEY (1972) AFIRMA QUE VARIOS ESTUDIOS HAN EXAMINADO EL ADIESTRAMIENTO EN DISCRIMINACIÓN VISUAL CON ESTÍMULOS NO VERBALES Y SU TRANSFERENCIA EN LA EJECUCIÓN LECTORA. LOS HALLAZGOS GENERALES DE ESOS ESTUDIOS INDICAN QUE EL ADIESTRAMIENTO CON ESTÍMULOS NO VERBALES TIENEN MUY POCO EFECTO EN EL ADIESTRAMIENTO DE LECTURA POSTERIOR.

DESPUÉS, POPP Y WHEELLOCK (CITADOS EN PARADIS, 1974) CONDUJERON ESTUDIOS EN LOS QUE EXAMINARON LOS ÉXITOS DE NIÑOS DE KINDER CON TAREAS QUE REQUERÍAN LA DISCRIMINACIÓN VISUAL DE LETRAS. LOS RE

SULTADOS DE SUS ESTUDIOS INDICARON QUE LOS NIÑOS PODÍAN DISCRIMINAR LAS LETRAS. POSTERIORMENTE, GIBSON (MISMA CITA), REPORTÓ UNA INVESTIGACIÓN DE LAS HABILIDADES DE NIÑOS PREESCOLARES PARA DISCRIMINAR VARIOS ESTÍMULOS GRÁFICOS. AUNQUE EL REPORTE FUÉ LIMITADO, LOS RESULTADOS INDICARON QUE LOS PREESCOLARES SELECCIONADOS TENÍAN HABILIDADES DE DISCRIMINACIÓN VISUAL LO SUFICIENTEMENTE DESARROLLADAS COMO PARA DISTINGUIR TANTO LETRA CURSIVA COMO EL GARABATEO INTENCIONADO DE NÚMEROS Y LETRAS,

SEGÚN STANOVICH (1981) LA CONDICIÓN DE NOMBRAMIENTO, EN LA QUE LOS SUJETOS RESPONDEN A LETRAS NO RELACIONADAS, PERMITE LA EVALUACIÓN DEL DÉFICIT GENERAL DEL NOMBRAMIENTO DE PALABRAS Y ESPECÍFICAMENTE, AYUDA A DETERMINAR SI LA HABILIDAD PARA DISCRIMINAR LOS COMPONENTES DE LAS PALABRAS DE MANERA AISLADA SE REFIERE AL DEFICIENTE NOMBRAMIENTO O SI LA HABILIDAD PARA DESCIFRAR LA ESTRUCTURA DE PALABRAS ES LA DIFERENCIA PRINCIPAL. PARECE SER QUE UN REGISTRO DE LA VELOCIDAD PARA NOMBRAR LETRAS, DA LUGAR A MÁS AMPLIAS ESPECIFICACIONES DE QUÉ FACTORES, DE ACUERDO CON EL NIVEL DE LA PALABRA, SE RELACIONAN CON LA HABILIDAD LECTORA,

EN RELACIÓN AL NOMBRAMIENTO DE PALABRAS, HAY EVIDENCIAS EMPÍRICAS DOCUMENTADAS QUE PRUEBAN EL HECHO DE QUE LOS LECTORES HÁBILES LAS NOMBRAN MÁS RÁPIDO QUE LOS LECTORES MENOS HÁBILES (LA BERGE Y SAMUELS; SMITH Y HOLMES; BIEMILLER; McCORMICK Y SAMUELS; PERFETTI Y HOGABOAM; STANOVICH; CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983),

PERFETTI Y HOGABOAM (CITADOS EN PERFETTI, 1983) ENCONTRARON QUE NIÑOS HÁBILES EN LECTURA PRODUCEN LATENCIAS MÁS CORTAS DE VOCALIZACIÓN PARA PALABRAS AISLADAS Y ESTÍMULOS CONSIDERADOS COMO PSEUDOPALABRAS, QUE NIÑOS MENOS HÁBILES EN LECTURA. EN OTRO ESTUDIO (MISMA CITA), ENCONTRARON QUE LAS LATENCIAS PARA PALABRAS FUERON MUCHO MÁS CORTAS CUANDO LOS SUJETOS PODÍAN SUPONER ADEMÁS LOS NOMBRES DE LOS ESTÍMULOS QUE CUANDO LOS SUJETOS NO SABÍAN QUE ESTÍMULOS SE LES IBA A PRESENTAR. VARIOS AUTORES CONCLUYERON QUE LAS PALABRAS FAMILIARES PUEDEN SER RECONOCIDAS AUTOMÁ

TICAMENTE POR LECTORES HÁBILES EN EL PRIMER GRADO, MIENTRAS QUE LINKOFF Y ROSINSKY; GUTTENTAG Y HAIT; Y, PACE Y GOLINKOFF; CITADOS EN EHRI Y WILCE (1983). EN UN ESTUDIO POSTERIOR EHRI Y WILCE (1983) OBTUVIERON LOS MISMOS RESULTADOS.

STANOVICH (1981) DETECTÓ QUE LA VELOCIDAD PARA RECUPERAR EL NOMBRE GENERAL, DIFERENCIA A LOS LECTORES NORMALES DE LOS NIÑOS DISLÉXICOS Y NIÑOS QUE MUESTRAN SEVERAS DEFICIENCIAS EN LA LECTURA Y QUE EL RÁPIDO RECONOCIMIENTO DE PALABRAS DE CONTEXTO LIBRE ES UNA DE LAS HABILIDADES MÁS CLARAMENTE DISTINGUIBLES DE LOS LECTORES HÁBILES AL IGUAL QUE LOS LECTORES MENOS HÁBILES DESPUÉS DEL PERÍODO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.

A DIFERENCIA DE STANOVICH, PERFETTI (MISMA CITA), ENCONTRÓ QUE LOS LECTORES MENOS HÁBILES Y NO DISLÉXICOS NO SON DEFICIENTES EN RECUPERAR RÁPIDO EL NOMBRE, PERO EN CAMBIO TIENEN DEFICIENCIAS EN LOS PROCESOS QUE SON ESPECÍFICOS PARA DECODIFICAR PALABRAS, TAL VEZ EN PROCESOS RESPONSABLES DE SEGMENTACIÓN FONOLÓGICA Y RECODIFICACIÓN (GOLINKOFF, ROXIN Y GLEITMAN; CITADOS EN DUANE, 1975). "LA INEFICACIA Y LA RÁPIDA CODIFICACIÓN VERBAL ALFABÉTICA, EN VEZ DEL USO DE INFORMACIÓN O RECUPERACIÓN DE LA PALABRA PARECE SER LA FUENTE PRINCIPAL DE DIFERENCIAS LECTORAS EN LATENCIAS DE VOCALIZACIÓN" (PERFETTI, FINGER Y HOGABOAM, 1978), PUESTO QUE ES LA FORMA FONOLÓGICA DE LA PALABRA Y SU PROGRAMA DE ARTICULACIÓN.

EN RESÚMEN, LA MAYORÍA DE LOS AUTORES HAN ENCONTRADO MÁS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE ESTÍMULOS VERBALES: LETRAS Y PALABRAS (PERFETTI Y HOGABOAM, Y, PERFETTI Y LESGOLD, CITADOS EN PERFETTI, FINGER Y HOGABOAM, 1978; STANOVICH, 1981, SPRING Y CAPPS, Y, SPRING Y FARMEN, LA BERGE Y SAMUELS, SMITH Y HOLMES, BIEMILLER, McCORMICK Y SAMUELS, GOLINKOFF Y ROSINSKI, GUTTENTAG Y HAIT, PACE Y GOLINKOFF, CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983) QUE EN LOS NO VERBALES: DIBUJOS PRINCIPALMENTE, ENTRE LECTORES CONSIDERADOS COMO HÁBILES EN LECTURA.

Y, HASTA HAY QUIEN AFIRMA QUE EL ADIESTRAMIENTO CON ESTÍMULOS -
NO VERBALES TIENE MUY POCO EFECTO EN LA ENSEÑANZA POSTERIOR DE
LA LECTURA (TAWNEY, 1972).

DICHAS DIFERENCIAS ENTRE LECTORES HÁBILES Y MENOS HÁBILES SE
HAN ESTABLECIDO PRINCIPALMENTE EN RELACIÓN A DOS ASPECTOS: VELO
CIDAD Y NOMBRAMIENTO.

CAPITULO II.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

SE HAN EXPUESTO DIFERENTES DEFINICIONES DE LO QUE ES LA LECTURA TOMANDO EN CUENTA VARIAS APROXIMACIONES. DE ACUERDO AL INTERÉS DE ESTE TRABAJO, LA DEFINICIÓN MÁS APROPIADA ES LA DE LA LECTURA ORAL (SIDMAN, 1971), DENTRO DE LA APROXIMACIÓN CONDUCTUAL, DONDE DESCRIBE DICHA CONDUCTA COMO NOMBRAR PALABRAS ORALMENTE SIN QUE NECESARIAMENTE SE LLEGUE A INVOLUCRAR COMPRESIÓN DE LO LEÍDO.

AUNQUE HAY UN ASPECTO QUE SE MENCIONA EN LA APROXIMACIÓN AUDIO-LINGUAL QUE TAMBIÉN ES DE GRAN INTERÉS PARA ESTE ESTUDIO, Y ES QUE LA LECTURA ESTÁ EN FUNCIÓN DE SÍMBOLOS IMPRESOS (VEBJORN, 1976),

ASÍ COMO SE HA TRATADO DE DEFINIR LA LECTURA, TAMBIÉN SE HA REALIZADO UN ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DE PRELECTURA NECESARIAS PARA SU APRENDIZAJE, CONSIDERÁNDOSE DE MANERA GENERAL QUE LAS PRECURRENTES IMPORTANTES PARA LA LECTURA SON:

- A) DISCRIMINACIÓN AUDITIVA.
- B) DISCRIMINACIÓN VISUAL.
- C) MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA.
- D) CONDUCTA ATENTIVA.
- E) DOMINIO DEL LENGUAJE.

PODEMOS CONSIDERAR QUE ESTAS HABILIDADES SON PREVIAS A LA VELOCIDAD Y CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO, YA QUE UNA VEZ ESTABLECIDA EL NIÑO EMPIEZA A PERFECCIONAR SU EJECUCIÓN.

AUTORES COMO EHRI Y WILCE (1983), HAN CONSIDERADO QUE EL IDENTIFICAR PALABRAS IMPRESAS RÁPIDAMENTE ES UNO DE LOS REQUISITOS MÁS IMPORTANTES PARA APRENDER A LEER.

ASIMISMO, STANOVICH (1981) DEMOSTRÓ QUE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO DE UN ESTÍMULO SE RELACIONA CON LA HABILIDAD LECTORA,

EN CUENTO AL TIPO DE ESTÍMULOS, DIFERENTES AUTORES HAN AFIRMADO QUE UTILIZANDO ESTÍMULOS VERBALES SE PUEDE DIFERENCIAR A LOS LECTORES HÁBILES DE LOS MENOS HÁBILES NO ASÍ AL UTILIZAR ESTÍMULOS NO VERBALES (PERFETTI Y HOGABOAM, Y PERFETTI Y LESGOLD, CITADOS EN PERFETTI, FINGER Y HOGABOAM, 1978; STANOVICH, 1981, SPRING Y CAPPS, SPRING Y FARMEN, LA BERGE Y SAMUELS, SMITH Y HOLMES, BIEMILLER, MCCORMICK Y SAMUELS, GOLINKOFF Y ROSINSKI, GUTTENTAG Y HAIT, PACE Y GOLINKOFF, CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983; TAWNEY, 1972).

EN RESÚMEN, A TRAVÉS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SE MANIFESTÓ QUE LA MAYORÍA DE LOS AUTORES HAN CONSIDERADO TANTO LOS ESTÍMULOS VERBALES COMO LOS NO VERBALES PARA EVALUAR LOS REQUISITOS DE LA LECTURA Y DETERMINAR EL RENDIMIENTO DEL LECTOR, EN RELACIÓN A DOS ASPECTOS RELEVANTES QUE SE HAN CONSIDERADO COMO NECESARIOS O FACILITADORES EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN EL NIÑO Y QUE SE HAN MANEJADO CON DIFERENTES NOMBRES, UNO SE REFIERE A LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO (CHALL, CITADO EN DOWNING Y THACHRAY, 1974), FACTOR DE RECONOCIMIENTO GENERAL (BIEMILLER, 1973), VELOCIDAD EN EL PROCESAMIENTO DE PALABRAS (LA BERGE Y SAMUELS, CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983), O RECUPERACIÓN DEL NOMBRE GENERAL (STANOVICH, 1981) Y EL OTRO ASPECTO QUE SE HA MANEJADO COMO VELOCIDAD (EHRI Y WILCE, 1983), RÁPIDEZ (EHRI Y WILCE, 1983; STANOVICH, 1981), O TIEMPOS DE REACCIÓN (EHRI Y WILCE, 1983), TANTO EN DESCIFRAMIENTO COMO EN RECONOCIMIENTO Y RECUPERACIÓN DEL NOMBRE GENERAL. CABE ACLARAR QUE EN ESTE ESTUDIO SE MANEJARON ESTOS ASPECTOS COMO CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO Y, LATENCIA DE NOMBRAMIENTO.

EN EL PRESENTE ESTUDIO SE CONSIDERA LA CALIDAD Y VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO, Y SE INCLUYEN ESTÍMULOS VERBALES Y NO VERBALES, LO CUAL PERMITIÓ CORROBORAR SI REALMENTE POR MEDIO DE ÉSTOS SE PUEDEN DIFERENCIAR LAS HABILIDADES LECTORAS.

CON BASE EN ESTAS CONSIDERACIONES GENERALES, NOS HEMOS PLANTEADO UNA PREGUNTA BÁSICA: ¿HAY DIFERENCIA EN LA HABILIDAD GENERAL DE NOMBRAR ESTÍMULOS VISUALES (NÚMEROS, DIBUJOS, LETRAS, COLORES Y PALABRAS) ENTRE NIÑOS QUE ESTÁN BAJO DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS, EN CUANTO AL TIEMPO QUE TARDAN EN NOMBRAR UN ESTÍMULO Y LA CALIDAD DE SU RESPUESTA?

PARA DAR RESPUESTA A ESTA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN HEMOS PLANTEADO LOS SIGUIENTES OBJETIVOS:

1. IDENTIFICAR DIFERENCIAS EN LA LATENCIA DE RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO ENTRE NIÑOS DE DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS.
2. IDENTIFICAR DIFERENCIAS EN LA CALIDAD DE ESTA RESPUESTA ENTRE LOS NIÑOS DE LAS DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS.
3. IDENTIFICAR EN QUÉ CLASE DE ESTÍMULOS SE PRESENTA MAYOR DIFICULTAD EN CUANTO A LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO PARA CADA UNA DE LAS CONDICIONES EDUCATIVAS.
4. IDENTIFICAR EN QUÉ CLASE DE ESTÍMULOS SE PRESENTA MAYOR DIFICULTAD EN LO QUE SE REFIERE A LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO PARA CADA UNA DE LAS CONDICIONES EDUCATIVAS.
5. APORTAR DATOS PARA QUE EN FUTURAS INVESTIGACIONES SE DISEÑEN PROCEDIMIENTOS Y/O TÉCNICAS QUE FACILITEN EN LOS ALUMNOS EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.

TOMANDO EN CUENTA LAS CONSIDERACIONES HECHAS POR LOS AUTORES ANTES MENCIONADOS, PODEMOS CONCLUIR QUE, LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO ASÍ COMO LA VELOCIDAD DE ÉSTA, SON REQUISITOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE ACADÉMICO EN GENERAL. DADA LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA, SE HACE NECESARIA LA IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE LA

MISMA, EL DETERMINAR CUALES SON LAS CLASES DE ESTÍMULOS QUE PRESENTAN MAYOR DIFICULTAD PARA LOS DIFERENTES SISTEMAS DE ENSEÑANZA, PERMITIRÁ ELABORAR PROGRAMAS QUE ENRIQUEZCAN EL REPERTORIO NECESARIO PARA QUE EL NIÑO INICIE SU APRENDIZAJE ACADÉMICO INDEPENDIENTEMENTE DEL SISTEMA EDUCATIVO AL QUE ESTÉ EXPUESTO.

PROCEDIMIENTO.

SE ELIGIERON 4 ESCUELAS DEL DISTRITO FEDERAL CON VARIACIONES PRINCIPALMENTE EN SU MÉTODO DE ENSEÑANZA. DE CADA ESCUELA SE SELECCIONARON AL AZAR DIEZ NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA HACIENDO UN TOTAL DE 40.

SE UTILIZÓ UN DISEÑO DE 4 GRUPOS, CON OBSERVACIONES PASIVAS DONDE EL FACTOR OBSERVADO FUÉ LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO EN SUS DOS MODALIDADES: LATENCIA Y CALIDAD.

LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS FUERON:

1. LATENCIA DE NOMBRAMIENTO, DEFINIDA EN TÉRMINOS DE LOS SEGUNDOS QUE TARDA EL NIÑO EN NOMBRAR EL ESTÍMULO DESDE EL MOMENTO EN QUE SE LE PRESENTA.
2. CALIDAD DE LA RESPUESTA, DEFINIDA EN TÉRMINOS DE LA EXACTITUD DEL NOMBRE DEL ESTÍMULO CON LO QUE EL NIÑO NOMBRA.

LA VARIABLE DE CLASIFICACION FUE:

LA CONDICIÓN EDUCATIVA: TRADICIONAL PRIVADA, TRADICIONAL PÚBLICA, TRADICIONAL INTERNADO, MÉTODO MONTESSORI.

LOS ESTÍMULOS VISUALES PRESENTADOS A LOS NIÑOS FUERON DIVIDIDOS DE LA SIGUIENTE MANERA: 20 LÁMINAS PARA CADA UNA DE LAS CINCO CLASES DE ESTÍMULOS, DE LAS CUALES 10 LÁMINAS CORRESPONDÍAN A ESTÍMULOS FÁCILES Y LAS OTRAS 10 A ESTÍMULOS DIFÍCILES. PARA DETERMINAR LA DIFICULTAD DEL ESTÍMULO SE REVISÓ EL MATERIAL QUE EL NIÑO PROMEDIO UTILIZÓ EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. SE SELECCIONARON LOS ESTÍMULOS FÁCILES DE LOS ESTÍMULOS QUE SE PRESENTARON CON MAYOR FRECUENCIA EN EL MATERIAL DE LAS CUATRO ESCUELAS. LOS ESTÍMULOS DIFÍCILES NO ESTUVIERON PRESENTES EN LOS MATERIALES DE LAS CUATRO ESCUELAS. LAS CUATRO LÁMINAS RESTANTES SE UTILIZARON COMO ESTÍMULOS DE PRUEBA.

LA APLICACIÓN DE ELLOS SE HIZO DE MANERA INDIVIDUAL, TENIENDO UN RANGO DE DURACIÓN TEMPORAL DE 20 A 50 MINUTOS POR NIÑO. SE LE INDICABA A CADA NIÑO LO QUE TENÍA QUE HACER CON LA SIGUIENTE INSTRUCCIÓN:

"TE VOY A ENSEÑAR UNAS LÁMINAS Y ME VAS A DECIR QUE HAY EN ELLAS LO MÁS RÁPIDO QUE PUEDES"

PRIMERO SE LES PRESENTABAN DOS LÁMINAS COMO ENSAYOS PARA ASEGURARNOS DE QUE EL NIÑO HABÍA COMPRENDIDO LA INSTRUCCIÓN, SI AL NOMBRAR UN ESTÍMULO UTILIZABA UN ARTÍCULO, SE LE PEDÍA QUE SÓLO DIJERA EL NOMBRE DE LO QUE ESTABA EN LA LÁMINA. DESPUÉS SE CONTINUABA CON LA PRESENTACIÓN DE LAS OTRAS LÁMINAS, INDICÁNDOLES QUE CLASE DE ESTÍMULOS SE LES MOSTRARÍA. EL ORDEN DE PRESENTACIÓN DE LAS DIFERENTES CLASES DE ESTÍMULOS FUÉ EL MISMO PARA TODOS LOS NIÑOS: NÚMEROS, DIBUJOS, LETRAS, COLORES Y PALABRAS. SE REGISTRABA LA RESPUESTA DEL NIÑO Y EL TIEMPO QUE TARDABA EN EMITIRLA A PARTIR DEL MOMENTO DE PRESENTACIÓN DEL ESTÍMULO.

CONFIABILIDAD.

PARA EL REGISTRO DE LA LATENCIA Y LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE CADA UNO DE LOS NIÑOS, SE ADIESTRARON A DOS PERSONAS PARA QUE REGISTRARAN JUNTO CON CADA UNO DE LOS APLICADORES, ES DECIR, POR PAREJAS, PARA PODER OBTENER UN ÍNDICE DE CONFIABILIDAD,

LAS FÓRMULAS UTILIZADAS EN CADA CASO FUERON:

. PARA LATENCIA,

$$\% \text{ CONFIABILIDAD} = \frac{(\text{CANTIDAD MENOR DE TIEMPO})'}{(\text{CANTIDAD MAYOR DE TIEMPO})'} \times 100$$

(') AMBAS SE CONVIERTEN A SEGUNDOS.

. PARA CALIDAD,

$$\% \text{ CONFIABILIDAD} = \frac{\text{NÚMERO DE ACUERDOS ENTRE OBSERVADORES}}{\text{NÚMERO DE ACUERDOS} + \text{NÚMERO DE DESACUERDOS}} \times 100$$

GRACIAS A ESTOS PROCEDIMIENTOS DE CONFIABILIDAD ENTRE OBSERVADORES, SE OBTUVIERON LOS ÍNDICES SIGUIENTES: PARA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO FUÉ DE 91.67% Y PARA LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE 98.72% .

CAPITULO III.

METODO

SUJETOS.

LA MUESTRA SELECCIONADA FUÉ DE 40 SUJETOS (DIEZ POR CADA CONDICIÓN EDUCATIVA). TODOS TENÍAN MES Y MEDIO DE HABER INICIADO EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA. LOS NIÑOS INDEPENDIEMENTE DE SU SEXO, FUERON SELECCIONADOS DE CUATRO DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS:

DE ESCUELA TRADICIONAL PRIVADA (CINCO NIÑAS Y CINCO NIÑOS); DE ESCUELA TRADICIONAL PÚBLICA (CINCO NIÑAS Y CINCO NIÑOS); DE ESCUELA TRADICIONAL INTERNADO (DIEZ NIÑAS); Y DE ESCUELA CON MÉTODO MONTESSORI (SEIS NIÑAS Y CUATRO NIÑOS).

ESCENARIO.

1. INTERNADO INFANTIL EN EL D.F., SALÓN DE CLASES DE 3,5 MTS. POR 3,0 MTS., EN EL CUAL SE ENCONTRABAN CINCO MESAS ESCOLARES RECTANGULARES QUE MEDÍAN 1 X ,60 MTS., DOS SILLAS POR CADA MESA, Y UN ESTANTE DE MATERIALES.

2. ESCUELA PRIMARIA DE LA S.E.P., BIBLIOTECA DE LA ESCUELA DE 4 x 2,5 MTS. EN LA QUE ENCONTRABAN UNA MESA DE 1.5 x 1 MTS. CUATRO SILLAS ALREDEDOR DE ELLA, ESTANTES Y LIBREROS.
3. ESCUELA PRIVADA, SALÓN DE MAESTROS DE 4 x 2,5 MTS., EN EL QUE HABÍAN CUATRO MESAS RECTANGULARES DE 1 x .60 MTS., CON DOS SILLAS CADA UNA.
4. ESCUELA MONTESSORI., SALÓN DE MÚSICA DE 3 x 3 MTS., EN EL QUE HABÍAN DOS ESTANTES CON INSTRUMENTOS MUSICALES, UNA MESITA INFANTIL DE 1 x .60 MTS., CON DOS SILLAS, Y UNA BANCA DE 1.5 MTS. DE LARGO.

TODOS LOS SALONES CONTARON CON LUZ Y VENTILACION ADECUADAS Y ADEMÁS SE QUITARON LOS OBJETOS QUE PUDIERAN DISTRAER AL SUJETO COMO: CUADROS, JUGUETES, ETC.

MATERIALES.

- CRONÓMETROS (MARCA PARK).
- HOJAS DE REGISTRO (VER APÉNDICE).
- 104 LÁMINAS TAMAÑO CARTA ENMICADAS (VER APÉNDICE).

LAS LÁMINAS CONSISTIERON EN LO SIGUIENTE:

1. 4 LÁMINAS DE PRUEBA:
 - A) ILUSTRACIÓN A COLORES DE UNA NIÑA (7.6 x 6.8 CMS.) SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.
 - B) ILUSTRACIÓN A COLORES DE UN COCHE (10.8 x 7.6 CMS.) SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.
 - C) ILUSTRACIÓN A COLORES DE UN POLLITO (10 x 13 CMS.) SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.
 - D) ILUSTRACIÓN A COLORES DE UNA VACA (14 x 8 CMS.) SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.

2. 20 LÁMINAS DE NÚMEROS:

CADA LÁMINA CONTIENE UNO DE LOS SIGUIENTES NÚMEROS EN COLOR NEGRO SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.

FÁCILES - (4 x 6.5 cms.) 5,3,1,4,9,7,0,2,8.

DIFÍCILES - (9 x 6.5 cms.) 24,47,60,71,85.

(13.5 x 6.5 cms.) 120,153,242,612,829.

3. 20 LÁMINAS DE DIBUJOS,

CADA LÁMINA CONTIENE UNO DE LOS SIGUIENTES DIBUJOS EN COLOR - NEGRO SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.

FÁCILES - CASA (14.5 x 12 cms.)
 ÁRBOL (14.5 x 13 cms.)
 LÁPIZ (14.5 x 9.5 cms.)
 FLOR (12 x 13 cms.)
 PERRO (12.5 x 12.5 cms.)
 MUÑECA (12 x 15.5 cms.)
 PELOTA (11.5 x 11.5 cms.)
 MANZANA (11.5 x 10.5 cms.)
 PEZ (12.5 x 12.5 cms.)
 MARIPOSA (13.5 x 11.5 cms.)

DIFÍCILES - TUERCA (10.5 x 8.5 cms.)
 CAÑA DE PESCAR (13 x 13.5 cms.)
 CANGREJO (13 x 12.5 cms.)
 LLAVE DE CRUZ (14.5 x 16 cms.)
 PERICO (HERRAMIENTA) (12.5 x 14 cms.)
 PEÓN DE AJEDREZ (5 x 12.5 cms.)
 ANTENA DE TELEVISIÓN (14 x 13.5 cms.)
 TORNILLO (10 x 12 cms.)
 COLIFLOR (13 x 13 cms.)
 RAYO (7 x 13.5 cms.)

4. 20 LÁMINAS CON LETRAS.

CADA LÁMINA CONTIENE UNA DE LAS SIGUIENTES LETRAS EN COLOR NEGRO SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.

FÁCILES - c (5.3 x 5.5 cms.)

A (5.5 x 5.5 cms.)

U (5.5 x 5.5 cms.)

M (7.3 x 5.5 cms.)

E (5.5 x 5.5 cms.)

T (2.8 x 9.1 cms.)

I (.5 x 5.5 cms.)

B (5.5 x 9.1 cms.)

O (5.5 x 5.5 cms.)

S (4.2 x 5.6 cms.)

DIFÍCILES - w (7.3 x 5.5 cms.)

Y (5.5 x 9.2 cms.)

Ñ (5.5 x 6.4 cms.)

G (5.5 x 9.1 cms.)

H (5.5 x 9.1 cms.)

F (2.8 x 9.1 cms.)

Q (5.5 x 9.1 cms.)

X (5.5 x 5.5 cms.)

S (5.5 x 5.5 cms.)

K (5.5 x 9.1 cms.)

5. 20 LÁMINAS DE COLORES.

CADA LÁMINA ES DE UN COLOR DIFERENTE, CLASIFICADAS DE LA SIGUIENTE MANERA:

FÁCILES - AMARILLO (PAPEL AMÉRICA OPACO, TONO FUERTE),

ROJO (PAPEL AMÉRICA OPACO, TONO FUERTE),

AZUL (PAPEL AMÉRICA, TONO TURQUESA),

ROSA (PAPEL LUSTRE, TONO MEXICANO),

BLANCO (HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA),

CAFÉ (PAPEL LUSTRE, TONO OSCURO),

AZUL MARINO (PAPEL LUSTRE),
VERDE (PAPEL CARTONCILLO, TONO OSCURO),
ANARANJADO (PAPEL AMÉRICA OPACO),
NEGRO (PAPEL LUSTRE),

DIFÍCILES - GRIS (PAPEL CARTONCILLO, TONO CLARO),
DORADO (PAPEL METÁLICO),
CARNE (CARTULINA BLANCA PINTADA CON PINTURA VINCI
COLOR CARNE),
MORADO (PAPEL AMÉRICA, TONO CLARO),
COBRE (PAPEL AMÉRICA OPACO),
BEIGE (CARTULINA BLANCA PINTADA DE BEIGE CON PIN-
TURA VINCI),
LILA (PAPEL LUSTRE, TONO CLARO),
PLATEADO (PAPEL METÁLICO),
CREMA (CARTULINA),
GUINDA (PAPEL CARTONCILLO, TONO OSCURO),

6. 20 LÁMINAS CON PALABRAS.

CADA LÁMINA CONTIENE UNA DE LAS SIGUIENTES PALABRAS EN COLOR
NEGRO SOBRE UNA HOJA BLANCA TAMAÑO CARTA.

FÁCILES - SOL (5.7 x 5 CMS.),
PAN (9.3 x 5 CMS.)
DEDO (12.6 x 5 CMS.)
GATO (10.5 x 7 CMS.)
MAMÁ (14.6 x 4.2 CMS.)
HUEVO (14.7 x 5 CMS.)
JUGUETE (16.9 x 7 CMS.)
CABALLO (16.9 x 5 CMS.)
PELOTA (13.6 x 7 CMS.)
ZACATE (16.5 x 5 CMS.)

DIFÍCILES - FAZ	(7,3 x 5,1 CMS.)
BAR	(8 x 5 CMS.)
DARDO	(13,5 x 5 CMS.)
ONIX	(10 x 4 CMS.)
SONDA	(15 x 5 CMS.)
MÁSTIL	(11 x 5 CMS.)
ESPONJA	(18,9 x 5,5 CMS.)
TERMITA	(15,5 x 5 CMS.)
CRUSTÁCEO	(24 x 5 CMS.)
VÁLVULA	(16,1 x 5 CMS.)

CAPITULO IV.

RESULTADOS

LOS RESULTADOS DEL PRESENTE ESTUDIO SE DESCRIBEN EN TÉRMINOS DEL TIEMPO PROMEDIO QUE TARDARON EN DAR UNA RESPUESTA LOS NIÑOS DE LAS DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS ANTE LOS DIFERENTES ESTÍMULOS, ASÍ COMO DEL NÚMERO PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS. DESPUÉS DE LA DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN, SE PRESENTAN LAS PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA LATENCIA Y CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE LAS CINCO CLASES DE ESTÍMULOS, POSTERIORMENTE, LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA QUE FUERON SIGNIFICATIVOS; Y LA PRUEBA DUNCAN PARA PRECISAR DIFERENCIAS ENTRE LAS CONDICIONES EDUCATIVAS.

LA POBLACIÓN ESTUDIADA SE ELIGIÓ DE CUATRO DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS: TRADICIONAL PRIVADA, TRADICIONAL PÚBLICA, TRADICIONAL INTERNADO Y MÉTODO MONTESSORI. LA MUESTRA CONSTÓ DE 40 SUJETOS. TANTO EN LA CONDICIÓN TRADICIONAL PRIVADA COMO EN LA PÚBLICA EL 50% DE LOS SUJETOS FUERON NIÑAS Y EL 50% NIÑOS, EN EL MÉTODO MONTESSORI EL 60% FUERON NIÑAS Y EL 40% NIÑOS, MIENTRAS QUE EN LA TRADICIONAL INTERNADO EL 100% FUERON NIÑAS. LAS

MEDIAS DE EDAD CORRESPONDIENTES A CADA CONDICIÓN NO TUVIERON GRAN VARIACIÓN ENTRE LA TRADICIONAL PRIVADA, TRADICIONAL PÚBLICA Y MÉTODO MONTESSORI, ÚNICAMENTE VARIÓ LA TRADICIONAL INTERNA DO, QUE OBTUVO LA MEDIA MÁS ALTA.

TABLA 1. DATOS DEMOGRÁFICOS DE LAS MUESTRAS ESTUDIADAS.

CONDICION EDUCATIVA	N (NUMERO DE SUJETOS).	SEXO		MEDIA DE EDAD (AÑOS).
		FEMENINO	MASCULINO	
TRADICIONAL PRIVADA.	10	50%	50%	5.8
TRADICIONAL PUBLICA.	10	50%	50%	5.9
TRADICIONAL INTERNADO.	10	100%	0%	7
METODO MONTESSORI.	10	60%	40%	5.4

LA CONDICIÓN TRADICIONAL PRIVADA TARDÓ MENOS TIEMPO PARA NOMBRAR NÚMEROS FÁCILES, PALABRAS FÁCILES Y DIFÍCILES Y LETRAS FÁCILES, CON RESPECTO A LAS DEMÁS CONDICIONES. LA CONDICIÓN MÉTODO MONTESSORI EN LOS ESTÍMULOS; NÚMEROS DIFÍCILES, DIBUJOS FÁCILES Y DIFÍCILES, COLORES FÁCILES Y DIFÍCILES Y LETRAS DIFÍCILES, OBTUVO EL MENOR TIEMPO DE NOMBRAMIENTO EN COMPARACIÓN CON LAS OTRAS CON DICIONES. LA CONDICIÓN TRADICIONAL PÚBLICA TARDO MENOS TIEMPO QUE LA TRADICIONAL PRIVADA PARA NOMBRAR LOS SIGUIENTES ESTÍMULOS: NÚMEROS Y COLORES DIFÍCILES, Y, EN PALABRAS DIFÍCILES CON RESPEC TO AL MÉTODO MONTESSORI. LA TRADICIONAL INTERNADO TARDO MENOS TIEMPO QUE LA TRADICIONAL PÚBLICA EN LOS ESTÍMULOS: DIBUJOS FÁCI LES Y COLORES DIFÍCILES Y, EN RELACIÓN CON EL MÉTODO MONTESSORI EN LOS ESTÍMULOS: PALABRAS FÁCILES Y DIFÍCILES. LA LATENCIA FUÉ MEDIDA EN SEGUNDOS.

TABLA 2. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS (MEDIDA EN SEGUNDOS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA	X = 105.4" = 16.72"	X = 492.5" = 310.89"
TRADICIONAL PUBLICA	X = 146.5" = 46.99"	X = 366.2" = 191.47"
TRADICIONAL INTERNADO	X = 218.2" = 294.4"	X = 612.6" = 541.29"
METODO MONTESSORI	X = 110.1" = 26.96"	X = 345.1" = 106.60"

TABLA 3. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS (MEDIDA EN SEGUNDOS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 139.7" = 39.22"	X = 434.1" = 195.96"
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 165" = 98.47"	X = 512.7" = 151.47"
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 160" = 42.8"	X = 565.8" = 264.55"
METODO MONTESSORI.	X = 130.5" = 17.25"	X = 350" = 117.68"

TABLA 4. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE COLORES. (MEDIDA EN SEGUNDOS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 158.30" = 46.70"	X = 464.4" = 385.42"
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 180.10" = 48.42"	X = 346.2" = 130.77"
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 186.9" = 119.22"	X = 341.4" = 153.11"
METODO MONTESSORI.	X = 152.6" = 29.64"	X = 295" = 91.05"

TABLA 5. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS. (MEDIDA EN SEGUNDOS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 243.6" = 85.84"	X = 324.1" = 120.53"
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 374.1" = 264.91"	X = 332.6" = 160.33"
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 353" = 104.46"	X = 375.1" = 182.82"
METODO MONTESSORI.	X = 319.20" = 105.05"	X = 394.6" = 230.23"

TABLA 6. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS, (MEDIDA EN SEGUNDOS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 116.8" = 29.8"	X = 222.4" = 79.01"
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 183.1" = 77.89"	X = 307.1" = 194.78"
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 188.2" = 71.54.	X = 370" = 188. 56"
METODO MONTESSORI.	X = 118.2" = 15.14"	X = 176.1" = 65.52"

EN LO QUE RESPECTA A LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO, ESTA FUÉ MEDIDA POR NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS DONDE EL VALOR MÁS ALTO FUE DE DIEZ. LA CONDICIÓN TRADICIONAL PRIVADA TUVO UNA MEJOR EJECUCIÓN RESPECTO A LAS DEMÁS CONDICIONES DE LOS ESTÍMULOS: DIBUJOS FÁCILES, COLORES FÁCILES Y DIFÍCILES, PALABRAS ('), LETRAS DIFÍCILES Y NÚMEROS FÁCILES. LA CONDICIÓN MÉTODO MONTESSORI PRESENTÓ LAS MEDIAS MÁS ALTAS EN LOS ESTÍMULOS: NÚMEROS DIFÍCILES, DIBUJOS DIFÍCILES Y LETRAS FÁCILES Y, AL IGUAL QUE LA TRADICIONAL PRIVADA, EN COLORES FÁCILES Y NÚMEROS FÁCILES.

LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE LA CONDICIÓN TRADICIONAL PÚBLICA FUÉ MEJOR EN NÚMEROS FÁCILES Y DIFÍCILES, DIBUJOS DIFÍCILES, COLORES DIFÍCILES, PALABRAS ('), Y LETRAS FÁCILES Y DIFÍCILES CON RESPECTO A LA TRADICIONAL INTERNADO. Y, ESTA ÚLTIMA RESPONDIÓ MEJOR ANTE LOS ESTÍMULOS: DIBUJOS Y COLORES FÁCILES, QUE LA TRADICIONAL PÚBLICA.

(') LA POBLACIÓN ESTUDIADA NO MOSTRÓ DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS PALABRAS CLASIFICADAS COMO FÁCILES Y DIFÍCILES.

TABLA 7. PUNTUACIONES Y MEDIAS DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS.
(MEDIDA POR NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 10 = 0	X = 3.5 = 2.75
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 9.7 = 6.7	X = 3 = 4.02
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 8.4 = 2.31	X = .6 = .69
METODO MONTESSORI.	X = 10 = 0	X = 4.4 = 1.89

TABLA 8. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS.
(MEDIDA POR NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS).

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 10 = 0	X = 3 = 1.15
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 9.2 = 2.52	X = 1.9 = 1.19
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 9.7 = .48	X = .9 = .87
METODO MONTESSORI.	X = 9.9 = .31	X = 3.5 = 1.43

TABLA 9. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE COLORES, (MEDIDA POR NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS),

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA:	X = 8.8 = 1.03	X = 2.7 = 1.15
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 7.9 = .99	X = 1.4 = 1.26
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 8.4 = 1.17	X = 1.3 = 1.05
METODO MONTESSORI.	X = 8.6 = 1.34	X = 2.6 = 1.17

TABLA 10. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS, (MEDIDA EN NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS),

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA..	X = 9.3 = .82	X = 8.8 = 1.13
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 5.2 = 4.82	X = 4.8 = 4.51
TRADICIONAL INTERNADO..	X = 1.4 = 2.50	X = 1 = 2.82
METODO MONTESSORI.	X = 8.8 = 1.31	X = 7.1 = 1.91

TABLA 11. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS, (MEDIDA POR NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS),

COMPLEJIDAD DEL ESTIMULO. CONDICION EDUCATIVA.	FACIL	DIFICIL
TRADICIONAL PRIVADA.	X = 9.4 = .69	X = 7.8 = 1.81
TRADICIONAL PUBLICA.	X = 7.4 = 3.27	X = 3.4 = 3.13
TRADICIONAL INTERNADO.	X = 7 = 3.29	X = 1.6 = 1.77
METODO MONTESSORI..	X = 9.7 = .48	X = 6.5 = 1.43

A PARTIR DE LOS RESULTADOS PRESENTADOS, PODEMOS DECIR QUE EL ORDEN DE DIFICULTAD CRECIENTE DE LOS ESTÍMULOS PARA LATENCIA Y CALIDAD ES:

LATENCIA	CALIDAD
1. NÚMEROS FÁCILES.	1. DIBUJOS FÁCILES.
2. DIBUJOS FÁCILES.	2. NÚMEROS FÁCILES.
3. LETRAS FÁCILES.	3. COLORES FÁCILES.
4. COLORES FÁCILES.	4. LETRAS FÁCILES.
5. LETRAS DIFÍCILES.	5. PALABRAS FÁCILES.
6. PALABRAS FÁCILES.	6. PALABRAS DIFÍCILES.
7. PALABRAS DIFÍCILES.	7. LETRAS DIFÍCILES.
8. COLORES DIFÍCILES.	8. NÚMEROS DIFÍCILES.
9. NÚMEROS DIFÍCILES.	9. DIBUJOS DIFÍCILES.
10. DIBUJOS DIFÍCILES.	10. COLORES DIFÍCILES.

ANTE LA PREGUNTA BÁSICA: ¿HAY DIFERENCIAS EN LA HABILIDAD DE NOMBRAR ESTÍMULOS VISUALES (NÚMEROS, DIBUJOS, LETRAS, COLORES, PALABRAS) ENTRE NIÑOS QUE ESTÁN BAJO DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS, EN CUANTO AL TIEMPO QUE TARDAN EN NOMBRAR UN ESTÍMULO Y LA CALIDAD DE SU RESPUESTA?, LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTE ESTUDIO MUESTRAN QUE SÍ EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS NIÑOS DE LAS DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS DE LA SIGUIENTE MANERA:

EN LO QUE SE REFIERE A LA LATENCIA DE LA RESPUESTA HUBO DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS AL .005 EN LETRAS FÁCILES, Y AL .02 EN LETRAS DIFÍCILES.

TABLA 12. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	46584.07	15528.02	5.04	.005
DENTRO	36	110733.7	3075.93		
TOTAL	39	157317.77	4033.78		

SE REALIZÓ LA PRUEBA DUNCAN PARA PRECISAR ENTRE QUE CONDICIONES LA DIFERENCIA FUÉ SIGNIFICATIVA.

LAS CONDICIONES SE CLASIFICARON COMO SIGUE:

1. TRADICIONAL PRIVADA.
2. TRADICIONAL PÚBLICA.
3. TRADICIONAL INTERNADO.
4. MÉTODO MONTESSORI.

EN LO QUE SE REFIERE A LA LATENCIA DE LETRAS FÁCILES LAS DIFERENCIAS FUERON:

TABLA 12 A. PRUEBA DUNCAN DE LA LATENCIA DE RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS FÁCILES.

3Vs 1	=	71.4		54.44 (R)
3Vs 4	=	70.0		53.85 (R)
3Vs 2	=	5		50.34 (R)
2Vs 1	=	66.3		53.85 (R)
2Vs 4	=	64.9		50.34 (R)
4Vs 1	=	1.4		50.34 (R)

CON BASE EN LA PRUEBA DUNCAN LAS DIFERENCIAS FUERON SIGNIFICATIVAS ENTRE LA TRADICIONAL PRIVADA Y LA TRADICIONAL INTERNADO, MÉTODO MONTESSORI CON TRADICIONAL INTERNADO, TRADICIONAL PRIVADA CON TRADICIONAL PÚBLICA Y MÉTODO MONTESSORI CON TRADICIONAL PÚBLICA.

EN LA LATENCIA DE LETRAS FÁCILES LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS FUERON COMO SIGUE:

TABLA 13. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE Y DE LA LATENCIA DE RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD.	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	224545.4	74848.46	3.56	.02
DENTRO	36	756294.2	21008.17		
TOTAL	39	980839.6	25149.73		

TABLA 13 A. PRUEBA DUNCAN DE LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS FÁCILES.

3Vs 4	=	193.9		142.54482 (R)
3Vs 1	=	147.6		140.71243 (R)
3Vs 2	=	62.9		131.5455 (R)
3Vs 2	=	131		140.71243 (R)
2Vs 4	=	84.7		131.5455 (R)
1Vs 4	=	46.3		131.5455 (R)

COMO INDICA LA PRUEBA DUNCAN LAS DIFERENCIAS FUERON SIGNIFICATIVAS ENTRE MÉTODO MONTESSORI Y TRADICIONAL INTERNADO, Y TRADICIONAL PRIVADA TAMBIÉN CON TRADICIONAL INTERNADO.

RESPECTO A LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO, SE DIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS SIGUIENTES ESTÍMULOS: LETRAS FÁCILES Y DIFÍCILES, PALABRAS FÁCILES Y DIFÍCILES, DIBUJOS FÁCILES Y DIFÍCILES, COLORES DIFÍCILES Y NÚMEROS FÁCILES.

LETRAS DIFÍCILES.

TABLA 14. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD.	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	240.37	80.29	17.52	.001
DENTRO	36	164.9	4.58		
TOTAL	39	405.76	10.40		

TABLA 14 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS DIFÍCILES.

1Vs 3	=	6.2		2.10 (R)
1Vs 2	=	3.4		2.07 (R)
1Vs 4	=	1.3		1.94 (R)
4Vs 3	=	4.9		2.07 (R)
4Vs 2	=	2.1		1.94 (R)
2Vs 3	=	2.8		1.94 (R)

LAS DIFERENCIAS FUERON SIGNIFICATIVAS ENTRE LA TRADICIONAL PRIVADA TANTO CON LA TRADICIONAL INTERNADO COMO CON LA TRADICIONAL PÚBLICA, ASIMISMO MÉTODO MONTESSORI CON TRADICIONAL INTERNADO Y TRADICIONAL PÚBLICA, LA DIFERENCIA TAMBIÉN FUÉ SIGNIFICATIVA ENTRE LA TRADICIONAL PÚBLICA Y TRADICIONAL INTERNADO, CONFORME A ESTOS RESULTADOS EL ORDEN JERÁRQUICO EN CUANTO A LA CALIDAD QUEDA DE LA SIGUIENTE MANERA:

1. TRADICIONAL PRIVADA Y MÉTODO MONTESSORI,
2. TRADICIONAL PÚBLICA,
3. TRADICIONAL INTERNADO,

PALABRAS FÁCILES.

TABLA 15. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	404.07	137.69	16.85	.001
DENTRO	36	287.7	7.99		
TOTAL	39	691.77	17.73		

TABLA 15 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS FÁCILES.

1Vs 3	=	7.9	2.99 (R)
1Vs 2	=	4.1	2.744 (R)
1Vs 4	=	.5	2.565 (R)
4Vs 3	=	7.4	2.744 (R)
4Vs 2	=	3.6	2.565 (R)
4Vs 3	=	3.8	2.565 (R)

ENTRE LA TRADICIONAL PRIVADA CON LA TRADICIONAL INTERNADO Y PÚBLICA SE DIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. IGUALMENTE CON EL MÉTODO MONTESSORI, YA QUE SE DIERON TAMBIÉN LAS DIFERENCIAS TANTO CON LA TRADICIONAL INTERNADO COMO CON LA TRADICIONAL PÚBLICA, HABIENDO IGUALMENTE DIFERENCIAS ENTRE LA TRADICIONAL PÚBLICA CON LA TRADICIONAL INTERNADO.

PALABRAS DIFÍCILES.

TABLA 16. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	341.67	113.89	13.66	.001
DENTRO	36	400.1	8.33		
TOTAL	39	641.77	16.45		

TABLA 16 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS DIFÍCILES.

1Vs 3	=	7.8		2.836 (R)
1Vs 2	=	4		2.799 (R)
1Vs 4	=	1.7		2.617 (R)
4Vs 3	=	6.1		2.799 (R)
4Vs 2	=	2.3		2.617 (R)
2Vs 3	=	3.8		2.617 (R)

LA TRADICIONAL PRIVADA SE DIFERENCIA SIGNIFICATIVAMENTE DE LA TRADICIONAL INTERNADO Y LA TRADICIONAL PÚBLICA; MÉTODO MONTESSORI SE DIFERENCIA SIGNIFICATIVAMENTE DE LA TRADICIONAL INTERNADO Y LA TRADICIONAL PÚBLICA TAMBIÉN FUE SIGNIFICATIVA LA DIFERENCIA CON RESPECTO A LA TRADICIONAL INTERNADO.

TABLA 17. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	40.47	13.49	9.65	.001
DENTRO	36	50.3	1.39		
TOTAL	39	90.77	2.32		

M-0032899

TABLA 17 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS FÁCILES.

4Vs 3	=	2.6		1.59 (R)
4Vs 2	=	1.6		1.144 (R)
4Vs 1	=	.5		1.069 (R)
1Vs 3	=	2.1		1.44 (R)
1Vs 2	=	1.1		1.069 (R)
2Vs 3	=	1		1.069 (R)

LAS DIFERENCIAS FUERON SIGNIFICATIVAS ENTRE EL MÉTODO MONTESSORI CON LA TRADICIONAL INTERNADO Y LA TRADICIONAL PÚBLICA. ASI--MISMO SE DIO ENTRE LA TRADICIONAL PRIVADA CON LA TRADICIONAL INTERNADO Y LA TRADICIONAL PÚBLICA.

TANTO EL MÉTODO MONTESSORI COMO LA TRADICIONAL PRIVADA SE DIFERENCIAN SIGNIFICATIVAMENTE CON LA TRADICIONAL INTERNADO Y LA TRADICIONAL PÚBLICA.

COLOR DIFÍCIL.

TABLA 18. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RES--PUESTA DE NOMBRAMIENTO DE COLORES DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	17	5.66	4.16	.012
DENTRO	36	49	1.36		
TOTAL	39	66	1.69		

TABLA 18 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE COLORES DIFÍCILES.

1Vs 3	=	1.4		1.146 (R)
1Vs 2	=	1.3		1.131 (R)
1Vs 4	=	.1		1.058 (R)
4Vs 3	=	1.3		1.31 (R)
4Vs 2	=	1.2		1.058 (R)
2Vs 3	=	.1		1.058 (R)

SE DIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS CONDICIONES TRADICIONAL INTERNADO Y TRADICIONAL PÚBLICA CON RESPECTO A LA TRADICIONAL PRIVADA; ASÍ COMO ENTRE EL MÉTODO MONTESSORI Y LA TRADICIONAL PÚBLICA.

NÚMEROS FÁCILES.

TABLA 19. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	17.47	5.82	3.99	.015
DENTRO	36	52.5	1.45		
TOTAL	39	69.97	1.79		

TABLA 19 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS FÁCILES.

4Vs 3	=	1.6		1.183
4Vs 2	=	1.1		1.168
4Vs 1	=	0		1.092
1Vs 3	=	1.6		1.168
1Vs 2	=	1.1		1.183
2Vs 3	=	.5		1.183

TANTO EL MÉTODO MONTESSORI COMO LA TRADICIONAL PRIVADA TUVIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN RELACIÓN A LA CONDICIÓN EDUCATIVA TRADICIONAL INTERNADO.

TABLA 20. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	79.07	26.35	3.77	.019
DENTRO	36	251.3	6.98		
TOTAL	39	330.37	8.47		

TABLA 20 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS DIFÍCILES.

4Vs 3	=	3.8		2.598
4Vs 2	=	1.4		2.564
4Vs 1	=	.9		2.397
1Vs 3	=	2.9		2.564
1Vs 2	=	.5		2.397
2Vs 3	=	2.4		2.397

LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SE DIERON ESPECÍFICAMENTE CON UNA CONDICIÓN EDUCATIVA, ES DECIR, LAS CONDICIONES MÉTODO MONTESSORI, TRADICIONAL PRIVADA Y TRADICIONAL PÚBLICA TUVIERON UNA MEJOR CALIDAD AL NOMBRAR DIBUJOS DIFÍCILES QUE LA TRADICIONAL INTERNADO.

LETRAS FÁCILES.

TABLA 21. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RES--PUESTA DE NOMBRAMIENTO DE LETRAS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	56.47	18.82	3.37	.029
DENTRO	36	200.9	5.58		
TOTAL	39	257.37	6.59		

TABLA 21 A. PRUEBA DUNCAN DE LA CALIDAD DEL NOMBRAMIENTO DE LETRAS FÁCILES.

4Vs 2	=	3.17		2.322
4Vs 3	=	2.7		2.292
4Vs 1	=	.3		2.143
1Vs 2	=	2.8		2.292
1Vs 3	=	2.4		2.143
3Vs 2	=	.4		2.143

EL MÉTODO MONTESSORI SE DIFERENCIÓ SIGNIFICATIVAMENTE DE LA TRADICIONAL PÚBLICA Y TRADICIONAL INTERNADO, AL IGUAL QUE LA CONDICIÓN TRADICIONAL PRIVADA.

AUNQUE LA TRADICIONAL PRIVADA, EL MÉTODO MONTESSORI Y LA TRADICIONAL PÚBLICA TIENEN EL MISMO PORCENTAJE DE NIÑOS Y NIÑAS Y LAS MEDIAS DE EDAD DIFIEREN MUY POCO, AÚN ASÍ HUBO DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA MAYORÍA DE LOS ESTÍMULOS EN CUANTO A LA CALIDAD DE SU EJECUCIÓN.

FINALMENTE, SE REALIZÓ UN ANÁLISIS FACTORIAL DONDE SE ENCONTRÓ QUE LAS VARIABLES SE AGRUPARON EN CINCO FACTORES, SIENDO LOS DOS PRIMEROS LOS FACTORES MÁS IMPORTANTES: EL PRIMERO REPRESENTA A LA CALIDAD DE LA RESPUESTA PARA NOMBRAR LOS ESTÍMULOS Y, EL SEGUNDO LA LATENCIA DE LA RESPUESTA ANTE DICHOS ESTÍMULOS, (VER APÉNDICE).

CAPITULO V.

DISCUSION Y CONCLUSIONES.

TOMANDO EN CUENTA LA LATENCIA Y LA CALIDAD DEL NOMBRAMIENTO, LA CONDICIÓN EDUCATIVA QUE OBTUVO LA MEJOR EJECUCIÓN PARA UN MAYOR NÚMERO DE ESTÍMULOS FUÉ LA CONDICIÓN TRADICIONAL PRIVADA EN SEGUNDA EL MÉTODO MONTESSORI, DESPUÉS LA TRADICIONAL PÚBLICA Y, POR ÚLTIMO LA TRADICIONAL INTERNADO.

LOS ESTÍMULOS SE COMPORTARON COMO FÁCILES Y DIFÍCILES DE LA MISMA MANERA COMO FUERON CLASIFICADOS AL INICIO DEL ESTUDIO, A EXCEPCIÓN DE LAS PALABRAS, EN LAS QUE NO HUBO NINGUNA DIFERENCIA EN SU GRADO DE COMPLEJIDAD, A PESAR DE QUE CUANDO SE SELECCIONARON LOS ESTÍMULOS, LAS PALABRAS QUE SE ESCOGIERON COMO DIFÍCILES NO ERAN FAMILIARES AL NIÑO.

AUNQUE LAS MEDIAS DE LAS PALABRAS FÁCILES Y DIFÍCILES FUERON MUY SEMEJANTES, SE REALIZÓ UN ANÁLISIS DE VARIANZA, DEL CUAL NO SE OBTUVIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.

A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL, PODEMOS AFIRMAR QUE TANTO LA CALIDAD COMO LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO, SON COMPONENTES ESENCIALES DEL MODELO DE PRELECTURA, YA QUE EL PRIMERO Y SEGUNDO FACTOR DE ESTE ANÁLISIS AGRUPARON LA MAYORÍA DE LAS VARIABLES, ESTANDO CONTENIDAS EN EL PRIMER FACTOR LAS QUE CORRESPONDEN A LA CALIDAD, Y EN EL

SEGUNDO, LAS DE LATENCIA PRINCIPALMENTE (VER TABLA No.13 PÁGINA 77).

RESPECTO A LA CALIDAD DE ESTÍMULOS FÁCILES LOS NIÑOS LOGRARON LA MEJOR EJECUCIÓN EN EL SIGUIENTE ORDEN: DIBUJOS, NÚMEROS, COLORES, LETRAS Y PALABRAS; MIENTRAS QUE PARA LOS ESTÍMULOS DIFÍCILES EL ORDEN FUE: PALABRAS, LETRAS, NÚMEROS, DIBUJOS Y COLORES.

DENTRO DE LA CLASIFICACIÓN DE ESTÍMULOS DIFÍCILES, ANTE LAS PALABRAS LOS NIÑOS TUVIERON MEJOR EJECUCIÓN, LO CUAL PUEDE DEBERSE A QUE, COMO YA MENCIONAMOS, NO HUBO DIFERENCIA EN EL GRADO DE DIFICULTAD DE LAS PALABRAS, MIENTRAS QUE EN LOS OTROS ESTÍMULOS SÍ, POR LO TANTO, LAS PALABRAS ERAN FÁCILES DENTRO DE LOS DEMÁS ESTÍMULOS DIFÍCILES.

EN LO QUE SE REFIERE A LA LATENCIA DE ESTÍMULOS FÁCILES, SE LOGRÓ EL MENOR TIEMPO DE NOMBRAMIENTO EN EL SIGUIENTE ORDEN: NÚMEROS, DIBUJOS, LETRAS, COLORES Y PALABRAS; EN RELACIÓN CON LOS ESTÍMULOS DIFÍCILES EL ORDEN FUE: LETRAS, PALABRAS, COLORES, NÚMEROS Y DIBUJOS.

DENTRO DE LOS ESTÍMULOS DIFÍCILES PARECE SER QUE LOS ESTÍMULOS VERBALES (PALABRAS Y LETRAS) REQUIEREN MENOR TIEMPO DE NOMBRAMIENTO QUE LOS NO VERBALES, Y ANTE AQUELLOS, LOS NIÑOS TIENEN TAMBIÉN UNA MEJOR EJECUCIÓN. ESTO CONFIRMA LOS HALLAZGOS DE PERFETTI Y COLABORADORES (1973); LA BERGE Y SAMUELS, SMITH Y HOLMES, BIEMILLER, McCORMICK Y SAMUELS, STANOVICH (CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983).

CONSIDERAMOS QUE LOS ESTÍMULOS NO VERBALES NO SON TAN NECESARIOS COMO LOS ESTÍMULOS VERBALES EN LOS PROGRAMAS DE PRELECTURA. ASIMISMO TAWNEY (1972) CONCLUYÓ QUE EL ADIESTRAMIENTO CON ESTÍMULOS NO VERBALES TIENE MUY POCO EFECTO EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.

DOEHRING (CITADO EN EHRI Y WILCE, 1983) BASÁNDOSE EN LOS HALLAZGOS DE CATTEL (DE QUE LOS ADULTOS LECTORES PUEDEN: 1. NOMBRAR PALABRAS CORTAS TAN RÁPIDAMENTE COMO LETRAS; 2. NOMBRAR PALABRAS CORTAS ALGO MÁS RÁPIDO QUE LAS SÍLABAS SIN SENTIDO; Y 3. NOMBRAR PALABRAS CORTAS MUCHO MÁS RÁPIDO QUE LOS DIBUJOS Y COLORES), REALIZÓ UN ESTUDIO CON LECTORES JÓVENES NORMALES, DESDE KINDER HASTA NIVEL PREPARATORIA Y OBSERVÓ QUE LAS PALABRAS IMPRESAS FUERON IDENTIFICADAS MÁS LENTAMENTE QUE LOS DIBUJOS Y LAS LETRAS POR SUJETOS EN GRADOS 1.5 Y 2. NOSOTROS, IGUALMENTE ENCONTRAMOS QUE PARA ESTÍMULOS FÁCILES, LAS PALABRAS FUERON MÁS LENTAMENTE NOMBRADAS QUE LOS COLORES, LAS LETRAS, LOS DIBUJOS Y LOS NÚMEROS, SIENDO ÉSTOS LOS QUE NOMBRARON MÁS RÁPIDAMENTE.

EN LO QUE RESPECTA A ESTÍMULOS DIFÍCILES, LAS PALABRAS FUERON NOMBRADAS MÁS RÁPIDAMENTE QUE DIBUJOS, COLORES Y DÍGITOS, PERO NO MÁS RÁPIDO QUE LAS LETRAS.

SEGÚN PERFETTI (1978) "EXISTEN DIFERENCIAS EN LA LATENCIA DE VOCALIZACIÓN ENTRE LECTORES HÁBILES Y MENOS HÁBILES PARA ESTÍMULOS VERBALES PERO NO PARA COLORES, DÍGITOS Y DIBUJOS".

HAY EVIDENCIAS EMPÍRICAS DOCUMENTADAS QUE PRUEBAN EL HECHO DE QUE LOS LECTORES HÁBILES NOMBRAN PALABRAS MÁS RÁPIDO QUE LOS LECTORES MENOS HÁBILES (LA BERGE Y SAMUELS, SMITH Y HOLMES, BIEMILLER, McCORMICK Y SAMUELS, PERFETTI Y HOGABOAM, STANOVICH CITADOS EN EHRI Y WILCE, 1983). ESTOS AUTORES TAMBIÉN CORROBORARON LA CONCLUSIÓN DE QUE LA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS O LETRAS ES LA FUENTE DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS LECTORES HÁBILES Y MENOS HÁBILES.

CON BASE EN LOS RESULTADOS DE NUESTRO ESTUDIO, ESTAMOS DE ACUERDO CON LO ANTERIOR EN CUANTO A QUE HAY DIFERENCIAS EN LA LATENCIA PARA ESTÍMULOS VERBALES; AL IGUAL QUE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE PERFETTI Y COLABORADORES (1978), EN ÉSTE ESTUDIO NO SE ENCONTRARON DIFERENCIAS ENTRE LOS NIÑOS DE LAS DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS EN CUANTO AL TIEMPO PARA NOMBRAR COLO--

RES, DÍGITOS Y DIBUJOS. LAS DIFERENCIAS QUE ENCONTRÓ PERFETTI SE DIERON AL NOMBRAR PALABRAS Y, EN ESTE ESTUDIO, PARA NOMBRAR LETRAS TANTO FÁCILES COMO DIFÍCILES, PERO ENCONTRAMOS QUE EN CUANTO A LA CALIDAD EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS TANTO EN ESTÍMULOS VERBALES COMO EN LOS NO VERBALES.

EN EL ESTUDIO DE PERFETTI, FINGER Y HOGABOAM (CITADO EN EHRI Y WILCE, 1983) ENCONTRARON QUE LOS LECTORES HÁBILES DE TERCER AÑO PUDIERON IDENTIFICAR PALABRAS IMPRESAS TAN RÁPIDO COMO LOS DÍGITOS, MIENTRAS QUE LOS LECTORES MENOS HÁBILES FUERON MÁS LENTOS EN LAS PALABRAS QUE EN LOS DÍGITOS. EN ESTE ESTUDIO CON NIÑOS DE PRIMER AÑO ENCONTRAMOS QUE TODOS, TANTO LECTORES HÁBILES COMO MENOS HÁBILES FUERON MÁS RÁPIDOS PARA DÍGITOS FÁCILES QUE PARA PALABRAS DIFÍCILES; Y CON LOS ESTÍMULOS DIFÍCILES FUERON MÁS RÁPIDOS EN PALABRAS QUE EN DÍGITOS. ES CONVENIENTE ACLARAR QUE NOS ESTAMOS REFIRIENDO A LA LATENCIA Y NO A LA CALIDAD, PUES LOS NIÑOS MENOS HÁBILES TUVIERON LATENCIAS SEMEJANTES A LAS DE LOS NIÑOS HÁBILES (A EXCEPCIÓN DE LETRAS) PERO SU CALIDAD FUE POBRE.

SI SE TUVIERA QUE SEÑALAR LA HABILIDAD LECTORA EN ÉSTE ESTUDIO, LOS NIÑOS MÁS HÁBILES SERÍAN LOS QUE ESTÁN BAJO LAS CONDICIONES TRADICIONAL PRIVADA Y MÉTODO MONTESSORI, DEBIDO A QUE LA CALIDAD DE SU RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO FUE SUPERIOR A LA DE LAS OTRAS DOS CONDICIONES, Y A QUE HUBO DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA LATENCIA PARA NOMBRAR LETRAS.

DE ACUERDO A LOS MODELOS DE PROCESAMIENTO DE PALABRAS PROPUESTO POR LA BERGE Y SAMUELS, Y EHRI (MISMA CITA) "SE PUEDE DECIR QUE LOS APRENDICES LOGRAN EL MÁXIMO DE VELOCIDAD EN LA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS CUANDO TODAS LAS CADENAS ASOCIATIVAS ENTRE CÓDIGOS DE LAS VARIAS MEMORIAS Y LOS SISTEMAS DE RESPUESTA SON COMPLETAMENTE INTEGRADOS O UNIFICADOS EN LA MEMORIA, DE AQUÍ QUE LA DISPONIBILIDAD DE LOS LECTORES A EJECUTAR EN PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN A LA VELOCIDAD TOPE QUE ELLOS SON CAPACES POR SU EDAD Y NIVEL DE MADUREZ COGNITIVA".

CON BASE EN LO ANTERIOR, LAS DIFERENCIAS ENCONTRADAS SE DEBEN POSIBLEMENTE A QUE LOS NIÑOS DE LAS CONDICIONES TRADICIONAL PÚBLICA E INTERNADO, PRINCIPALMENTE, NO HAN ALCANZADO EL DESARROLLO COGNITIVO NECESARIO, EL CUAL ESTARÍA DADO TANTO POR SU MADUREZ COMO POR SUS CONDICIONES MEDIO-AMBIENTALES; UN EJEMPLO DE ÉSTAS ÚLTIMAS CONDICIONES ES LA ENSEÑANZA PREESCOLAR EN LA QUE ESTUVIERON LOS SUJETOS, YA QUE EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA TRADICIONAL PÚBLICA E INTERNADO NO CONTEMPLA SIQUIERA LA ENSEÑANZA DE LAS LETRAS, MIENTRAS QUE EN LAS CONDICIONES PRIVADA Y MONTESSORI LOS NIÑOS GENERALMENTE SALEN LEYENDO DE PREESCOLAR. ADEMÁS, DADO QUE A LOS NIÑOS SE LES EVALUÓ AL MES Y MEDIO DE HABER INICIADO EL PRIMER GRADO, NO SE LES PUEDE EXIGIR MUCHO A AQUELLOS QUE NO HAN TENIDO CONOCIMIENTOS PREVIOS.

PERFETTI, FINGER Y HOGABOAM (1978) AFIRMAN QUE EL ROL DEL VOCABULARIO ES UN ÍNDICE PARA LAS LATENCIAS DE VOCALIZACIÓN. EN ESTE ASPECTO ESTAMOS DE ACUERDO CON ELLOS, PUESTO QUE LOS NIÑOS QUE SE DESARROLLAN EN CONDICIONES MENOS FAVORABLES TIENEN MENOS OPORTUNIDAD DE ADQUIRIR UN VOCABULARIO TAN AMPLIO COMO EL DE NIÑOS QUE SE DESARROLLAN EN MEJORES CONDICIONES,

COMO EL MEDIO AMBIENTE SOCIO-CULTURAL DEL CUAL PROVIENEN LOS NIÑOS ES DIVERSO, ALGUNOS HAN PODIDO AVANZAR MÁS QUE OTROS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA. ASÍ AQUELLOS CUYAS FAMILIAS USAN EN FORMA HABITUAL LA LECTURA Y LA ESCRITURA TIENEN UN MAYOR CONTACTO CON ELLAS Y ENTONCES SUS OPORTUNIDADES DE REFLEXIONAR Y PREGUNTAR SOBRE ESE OBJETO DE CONOCIMIENTO SON MAYORES QUE LAS DE OTROS NIÑOS PROVENIENTES DE HOGARES ANALFABETOS O EN LOS QUE LA LENGUA ESCRITA NO ES USADA FRECUENTEMENTE.

PARACE SER QUE LA EDAD Y EL SEXO DE LOS NIÑOS NO INTERVINIERON COMO VARIABLES, CABE ACLARAR QUE NO SE CONTROLARON COMO TALES. EN FUTUROS ESTUDIOS SERÍA CONVENIENTE CONTROLAR DICHAS VARIABLES PARA CONOCER CÓMO AFECTAN LA EJECUCIÓN Y LA LATENCIA DE LOS NIÑOS AL NOMBRAR DIFERENTES CLASES DE ESTÍMULOS. TAMBIÉN SERÍA CONVENIENTE UTILIZAR UNA MUESTRA MAYOR QUE PERMITA GENERALIZAR LOS RESULTADOS.

OTRA ALTERNATIVA DE INVESTIGACIÓN SERÍA EL CREAR DIFERENTES SECUENCIAS INSTRUCCIONALES BASADAS EN LOS ESTUDIOS SOBRE PRECURRENTE DE LECTURA, CONSIDERANDO LAS DIFERENTES CONDICIONES EDUCATIVAS CON EL FIN DE PRECISAR CUAL ES LA SECUENCIA MÁS ADECUADA PARA CADA CONDICIÓN Y DE ESTA MANERA PREVENIR DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE. ES DE GRAN IMPORTANCIA CONSIDERAR EL MÉTODO DE ENSEÑANZA POR MEDIO DEL CUAL EL NIÑO APRENDE, YA QUE ESTOS DIFIEREN PRINCIPALMENTE EN LOS PROCESOS INVOLUCRADOS POR EL NIÑO EN EL MOMENTO DEL APRENDIZAJE.

EL HABER UTILIZADO UN DISEÑO EX POST FACTO NO NOS PERMITIÓ CONCLUIR UNA RELACIÓN CAUSAL ENTRE LAS CONDICIONES EDUCATIVAS Y EL RENDIMIENTO DE LOS NIÑOS DE CADA ESCUELA, YA QUE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES NO FUERON CONTROLADAS Y NO SE HIZO UNA ASIGNACIÓN ALEATORIA DE LOS SUJETOS A LAS CONDICIONES EDUCATIVAS, YA QUE OCURRIÓ LA AUTOSELECCIÓN, ES DECIR, CADA NIÑO YA PERTENECÍA A UNO DE LOS GRUPOS; PERO SÍ LOCALIZAMOS LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS CUATRO GRUPOS.

NUESTRA INVESTIGACIÓN FUÉ DENTRO DEL ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EN DONDE ABUNDAN LOS PROBLEMAS QUE NO PUEDEN SER INVESTIGADOS EXPERIMENTALMENTE, DEBIDO A QUE EL INTERÉS ES INVESTIGARLOS TAL Y COMO SE DAN.

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA, T. EL MÉTODO GLOBAL Y SUS LIMITACIONES. TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA. UNAM.
- BLANK, M. COGNITIVE PROCESSES IN AUDITORY DISCRIMINATION IN NORMAL AND RETARDED READERS. CHILD DEVELOPMENT, 1968 VOL. 39, 1091-1101.
- BRUECKNER, L.J. Y BOND, G.L. DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE. MADRID: EDICIONES RAILP S.A., 1980.
- BRUNING, L.J. COMPUTATIONAL HANDBOOK OF STATISTICS. ILLINOIS FORESMAN AND COMPANY, 1968.
- CASTAÑEDA, S. EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE DISCRIMINACIÓN VISUAL DE LETRAS SOBRE LA EJECUCIÓN EN UNA SECUENCIA ELEMENTAL DE LECTURA, 1981.
- CASTAÑEDA, S. EFFECTOS DE LA EXPERIENCIA DIRECTA CON EL OBJETO, TÓPICO CENTRAL DE UN TEXTO SOBRE LA COMPRESIÓN DE LO LEÍDO EN NIÑOS DE 3ER. GRADO DE UNA ESCUELA PRIMARIA, 1981.
- CERVERA, M. Y TORO, J. TEST DE ANÁLISIS DE LECTO-ESCRITURA. MADRID: PABLO DEL RÍO EDITOR, 1980.
- DOWNING, J.T. Y THRACKRAY, MADUREZ PARA LA LECTURA. BUENOS AIRES: EDITORIAL KAPELUZ, BIBLIOTECA DE CULTURA PEDAGÓGICA, 1974.
- DUANE, D. Y RAWSON, M. READING PERCEPTION AND LANGUAGE. USA. THE ORTON SOCIETY, 1975.

- EHRI, L. Y WILCE, L. DEVELOPMENT OF WORD IDENTIFICATION SPEED IN SKILLED BEGINING READERS. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1983, VOL. 75, P.P. 3-18.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO. MÉXICO: EDITORIAL SIGLO XXI, 1980.
- GÓMEZ PALACIO, M. Y COL. PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO, 1982.
- GOUGH, B., JUEL, C., Y ROPOR D. CODE AND CIPHER: A TWO-STAGE - CONCEPTION INITIAL READING ADQUISITION. SEARCHES FOR MEANING IN READING/LANGUAGE PROCESSING AND INTERACTION (32ND. YERABOOK OF THE NATIONAL READING CONFERENCE). ROCHESTER, N.Y.: N.R.C., 1983.
- HELMING, H. EL SISTEMA MONTESSORI. BARCELONA: EDITORIAL LUIS MIRACLE, 1972.
- HINES, W. MONTGOMERY D. PROBABILITY AND STATISTICS IN ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCE. JOHN WILEY SONS. SECOND EDITION 341-343. P.P. 1980.
- HOCHEBERG, J.E. BROOKS, V., READING AS INTENTIONAL BEHAVIOR, EN HARRY FILGER ROBERT, B. RUDDELL. THEORETICAL MODELS AND PROCESSES OF READING (2ND, ED.), NEWARK, DEL.: INTERNATIONAL READING ASSOCIATION 1976.
- KARLIN, R. TEACHING ELEMENTARY READING, PRINCIPLES AND STRATEGIES. USA, HARCOURT, BRACE, JANOVICH, INC., 1975.
- KERLINGER, F. INVESTIGACIÓN DEL COMPORTAMIENTO. TÉCNICAS Y METODOLOGÍA. MÉXICO: EDITORIAL INTERAMERICANA, 1975.
- KERLINGER, F. ENFOQUE CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN DEL COMPORTAMIENTO. MÉXICO: EDITORIAL INTERAMERICANA, 1981.
- LYON, R. AUDITORY-PERCEPTUAL TRAINING: THE STATE OF ART, JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES, 1977, VOL. 10, No. 9, 564-571.

- MECANOGRAMA DE LA COORDINACIÓN DE LABORATORIOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM., 1981.
- MIALARET, G. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, MADRID: EDICIONES - MAROVA, 1972.
- MONTESORI, M. EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA, BARCELONA EDICIONES ARALUCE, 1937.
- MORIAN, R., KONIK, A., TROXELL, N. Y MC PHERSON, S. INFORMATION AND REACTION TIME FOR "NAMING" RESPONSES. JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY, 1965, VOL. 70, No. 3, 309-314.
- MYERS, P.T. Y HAMMILL, D.D. MÉTODOS PARA EDUCAR NIÑOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE, MÉXICO: EDITORIAL LIMUSA 1983.
- NIE, H., HULL, H., Y COL. SPSS (STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES), USA.: Mc.GRAW-HILL, 1975.
- OAKLAND, T. Y WILLIAMS, F. AUDITORY PERCEPTION DIAGNOSIS AND DEVELOPMENT FOR LANGUAGE AND READING ABILITIES, WASHINGTON: SPECIAL CHILD PUBLICATION, 1971.
- O'MALLEY, J. STIMULUS DIMENSION PRETRAINING AND SET SIZE IN MULTIPLE DISCRIMINATION WITH LETTERS OF THE ALPHABET. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 1973, VOL. 67, No. 1, 41-45.
- PARADIS, S. THE APPROPRIATENESS OF VISUAL DISCRIMINATION EXERCISES IN READING READINESS MATERIALS. JOURNAL OF EDUCATION RESEARCH, 1974, VOL. 67, No. 6, 276-278.
- PERFETTI, CH., FINGER, E., Y HOGABOAM, T. SOURCES OF VOCALIZATION LATENCY DIFFERENCES BETWEEN SKILLED AND LESS SKILLED YOUNG READERS. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1978, VOL. 70, No. 5, 730-739.
- POLK, L. UN ENFOQUE MODERNO AL MÉTODO MONTESSORI, MÉXICO: EDITORIAL DIANA, 1976.

- RIBES, I. E. TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA. MÉXICO: EDITORIAL TRILLAS, 1979.
- RICHIE, D., Y ATEN, J. AUDITORY RETENTION OF NONVERBAL AND VERBAL SEQUENTIAL STUMULI IN CHILDREN WITH READING DISABILITIES. JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES, 1976 VOL. 9, No. 5, 312-318.
- SAMUELS, S.J. WHAT RESEARCH HAS TO SAY ABOUT READING INSTRUCTION. INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 1978, NEWARK, DEL. 59-64.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. LIBRO PARA EL MAESTRO. 1981.
- SIDMAN, N. READING AND AUDITORY-VISUAL EQUIVALENCES. JOURNAL OF SPEECH AND HEARING RESEARCH, 1971, VOL. 14, 5-13.
- STANDING, E.M. LA REVOLUCIÓN MONTESSORI EN LA EDUCACIÓN, MÉXICO SIGLO XXI EDITORES. 1979.
- STANOVICH, K., Y WEST, R. THE EFFECT ON ORTHOGRAPHIC STRUCTURE ON THE WORD SEARCH PERFORMANCE ON GOOD AND POOR READERS. JOURNAL EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY, 1979. VOL. 29, 258-267.
- STANOVICH, K. RELATIONSHIP BETWEEN WORD DECODING SPEED GENERAL - NAM-RETRIEVAL ABILITY AND READING PROGRESS IN FIRST GRADE CHILDREN. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 1981, VOL. 73, No. 6, 809-815.
- STUART, T. Y KLAPP. SYLLABLE-DEPEND PRONUNCIATION LATENCIES IN NUMBER NAMING: A REPLICATION. JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY, 1974, VOL. 102, No. 6, 1138-1146.
- TAWNEY, J.W. TRAINING LETTER DISCRIMINATION IN FOUR-YEAR OLD CHILDREN. JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALISYS, 1972. VOL. 5, 455-465.
- VEBJORN, J.S. TEACHING CHILDREN TO SEGMENT SPOKEN WORDS AS AN AID IN LEARNING TO READ. JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES 1976, VOL. 9, 297-306.

WELLS, D.G. RE-INTERPRETATION OF THE CAUSE OF INTERFERENCE IN
THE SHORT TERM MEMORY OF RETARDED READER. PERCEPTUAL
AND MOTOR SKILLS, 1976, VOL. 42, P.1242.

ZINTS, M.V. THE READING PROCESS; THE TEACHER AND THE LEARNER.
DUBUQUE, IOWA: WM, C. BROWN COMPANY PUBLISHERS, 1980.

A P E N D I C E .

PUNTAJES CRUDOS.

TABLA . PUNTUAJES CRUDOS EN LA LATENCIA DE NOMBRAMIENTO OBTENIDOS POR CADA UNO DE LOS SUJETOS EN LOS DIFERENTES ESTÍMULOS Y MEDIDOS EN SEGUNDOS.

SISTEMA DE ENSEÑANZA.	SUJETOS.	NUMEROS		DIBUJOS		LETRAS		COLORES		PALABRAS	
		Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil
TRADICIONAL PRIVADA	1	96	165	105	186	92	240	145	233	187	209
	2	78	820	90	541	69	93	189	1288	106	131
	3	97	293	112	508	86	162	179	245	147	237
	4	101	356	142	287	127	232	126	335	218	230
	5	124	591	138	397	143	239	118	383	312	385
	6	107	228	127	280	116	177	118	206	261	304
	7	100	1199	153	900	104	385	155	1068	262	432
	8		374	124	444	118	199	114	246	221	359
	9	138	464	183	419	161	200	173	239	341	472
	10	115	435	223	379	152	297	266	401	381	482
TRADICIONAL PUBLICA	11	126	577	182	330	200	388	173	427	402	413
	12	130	370	200	610	250	270	280	280	430	310
	13	91	196	142	286	100	189	134	184	249	239
	14	84	376	104	729	105	155	138	392	193	279
	15	230	444	214	527	144	338	188	309	291	280
	16	172	155	151	333	258	201	192	239	346	118
	17	196	767	182	514	307	366	230	626	419	477
	18	109	210	145	566	94	136	126	215	153	284
	19	155	343	183	682	243	802	196	368	1071	694
	20	172	224	147	551	130	226	144	422	187	232
TRADICIONAL INTERNADO	21	91	722	126	742	112	179	155	184	472	613
	22	128	193	127	1128	159	408	206	199	196	266
	23	105	600	169	439	201	284	136	261	375	297
	24	1048	421	266	505	356	746	517	443	455	290
	25	171	104	114	259	141	147	122	576	223	247
	26	215	208	157	378	185	337	172	383	306	341
	27	99	1712	166	539	260	532	164	455	340	233
	28	136	535	145	761	158	337	107	205	294	294
	29	78	1404	197	640	172	531	137	528	513	793
	30	111	227	133	267	138	199	153	180	366	377
METODO MONTESSORI	31	97	244	123	245	124	148	155	222	255	211
	32	101	340	120	355	104	169	98	192	301	555
	33	161	493	163	424	126	186	153	390	356	332
	34	92	207	113	199	100	145	158	190	286	207
	35	101	325	159	454	103	136	132	393	248	319
	36	97	331	118	528	125	157	175	227	161	215
	37	96	198	124	257	123	163	143	260	457	482
	38	133	459	130	353	151	156	193	404	228	224
	39	134	462	142	473	115	358	121	399	430	459
	40	89	392	113	212	111	143	188	273	470	942

**TABLA . PUNTUAJES CRUDOS DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE
 NOMBRAMIENTO OBTENIDOS POR CADA UNO DE LOS SUJETOS
 EN LOS DIFERENTES ESTÍMULOS MEDIDOS EN NUMEROS DE
 RESPUESTAS CORRECTAS.**

SISTEMA DE ENSE ÑANZA.	SUJETOS	NUMEROS		DIBUJOS		LETRAS		COLORES		PALABRAS	
		Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil	Fácil	Diffcil
TRADICIONAL PRIVADA	1	10	5	10	3	10	9	9	1	10	10
	2	10	7	10	4	10	10	8	2	10	6
	3	10	3	10	4	10	7	10	2	10	9
	4	10	0	10	3	9	4	8	3	10	10
	5	10	3	10	3	9	9	10	3	9	8
	6	10	5	10	1	9	7	9	5	9	9
	7	10	0	10	5	10	9	7	2	8	9
	8	10	7	10	3	10	9	9	4	10	9
	9	10	5	10	2	8	8	10	2	9	9
	10	10	0	10	2	9	6	8	3	8	9
TRADICIONAL PUBLICA	11	10	2	10	2	8	4	8	2	4	4
	12	8	0	10	2	3	1	7	0	0	0
	13	10	0	10	1	10	8	8	1	10	10
	14	10	4	10	1	8	5	8	1	10	9
	15	10	0	10	3	0	0	9	1	0	0
	16	2	0	10	4	2	0	6	0	0	0
	17	10	4	10	2	9	5	8	1	8	6
	18	10	10	10	3	9	8	9	3	10	9
	19	9	0	10	1	8	3	7	1	0	0
	20	10	10	10	0	9	10	9	4	10	10
TRADICIONAL INTERNAD.	21	9	1	10	0	9	4	9	2	3	1
	22	8	0	10	1	10	2	7	1	0	0
	23	10	2	9	0	10	4	9	2	8	9
	24	3	0	10	0	2	0	8	0	1	0
	25	6	0	10	1	5	0	8	0	0	0
	26	8	0	10	2	7	1	6	0	0	0
	27	10	1	10	2	8	0	9	2	1	0
	28	10	0	9	2	10	1	9	2	0	0
	29	10	1	9	0	8	0	9	1	1	0
	30	10	1	10	1	1	4	10	3	0	0
METODO MONTESSORI	31	10	5	10	3	10	8	10	1	9	9
	32	10	8	10	4	10	6	9	3	10	6
	34	10	5	10	3	9	7	9	3	10	9
	35	10	4	9	6	10	6	8	2	8	7
	36	10	5	10	3	10	6	10	3	10	7
	37	10	2	10	3	10	7	8	1	9	8
	38	10	5	10	2	10	7	9	2	8	6
	39	10	5	10	6	10	9	6	3	10	10
	40	10	1	10	3	9	4	10	5	8	5
			4		10	2	9	5	7	3	6

ANALISIS DE VARIANZA
NO SIGNIFICATIVO.

TABLA 3. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	3.8	1.26	.75	.528
DENTRO	36	60.6	1.68		
TOTAL	39	64.4	1.65		

TABLA 4. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE COLORES FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	4.47	1.49	1.13	.34
DENTRO	36	47.3	1.31		
TOTAL	39	51.77	1.32		

TABLA 5. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE COLORES FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
DENTRO	3	8606.67	2868.89	.584	.629
ENTRE	36	176562.3	4904.50		
TOTAL	39	185168.97	4747.92		

TABLA 6. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE COLORES DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
DENTRO	3	156485.1	52161.7	1.05	.379
ENTRE	36	1776520.4	49347.78		
TOTAL	39	1933005.5	49564.24		

TABLA 7. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
DENTRO	3	81466.5	27155.5	1.21	.32
ENTRE	36	807613.4	22433.7		
TOTAL	39	889079.9	22796.92		

TABLA 8. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE NÚMEROS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	462042.2	15404.06	1.407	.25
DENTRO	36	3939135.4	109420.42		
TOTAL	39	4401177.6	112850.7		

TABLA 9. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	8055.8	2685.26	2.16	.109
DENTRO	36	44570.6	1238.07		
TOTAL	39	56626.4	1349.39		

TABLA 10. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE DIBUJOS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	266140.5	88713.5	2.44	.08
DENTRO	36	1306672.6	36396.46		
TOTAL	39	1572813.1	40328.54		

TABLA 11. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS FÁCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	98907.07	32969.02	1.325	.28
DENTRO	36	895488.9	24874.69		
TOTAL	39	994395.97	25497.33		

TABLA 12. ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE DE LA LATENCIA DE LA RESPUESTA DE NOMBRAMIENTO DE PALABRAS DIFÍCILES.

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F	Pr(F)
ENTRE	3	34185	11395	.359	.78
DENTRO	36	1140014.6	31667.07		
TOTAL	39	1174199.6	30107.68		

ANALISIS FACTORIAL.

TABLA 13 , ANÁLISIS FACTORIAL DE LA LATENCIA Y CALIDAD DE NOMBRAMIENTO DE ESTÍMULOS FÁCILES Y DIFÍCILES.

<u>FACTOR 1.</u>		<u>FACTOR 2.</u>	
VARIABLE.	VALOR	VARIABLE.	VALOR
Calidad Letras Dificiles.	.91695	Latencia Números Fáciles.	.89309
Calidad Palabras Fáciles.	.93279	Latencia Color Fácil.	.86394
Calidad Palabras Dificiles.	.89951	Latencia Dibujo Fácil.	.69525
Calidad Números Dificiles.	.65365	Latencia Letras Fácil.	.67147
Calidad Número Fácil.	.51433	Latencia Letras Dificil.	.52392
Calidad Letras Fácil.	.59405	Calidad Números Fácil.	.53199
Calidad Color Dificil.	.54012	Calidad Letras Fácil.	.44596
Calidad Número Fácil.	.53199		
Latencia Letras Fácil.	.43655		
Latencia Letras Dificil.	.35646		
Calidad Dibujos Dificil.	.30718		
<u>FACTOR 3.</u>		<u>FACTOR 4.</u>	
VARIABLE.		VARIABLE.	
Latencia Palabras Fáciles.	.90517	Latencia Números Dificiles.	.88675
Latencia Números Dificiles.	.73287	Latencia Color Dificil.	.58767
Latencia Letras Dificiles.	.47321	Latencia Dibujos Dificiles.	.44970
Calidad Números Dificiles.	.31192	Latencia Letras Dificiles.	.40711

H O J A D E R E G I S T R O .

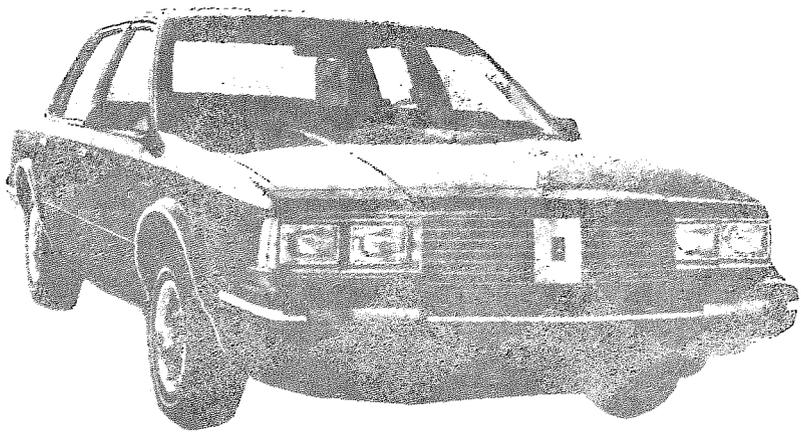
NOMBRE DEL NIÑO: _____ FECHA: _____
 ESCUELA: _____ OBSERVADOR: _____ EDAD: _____

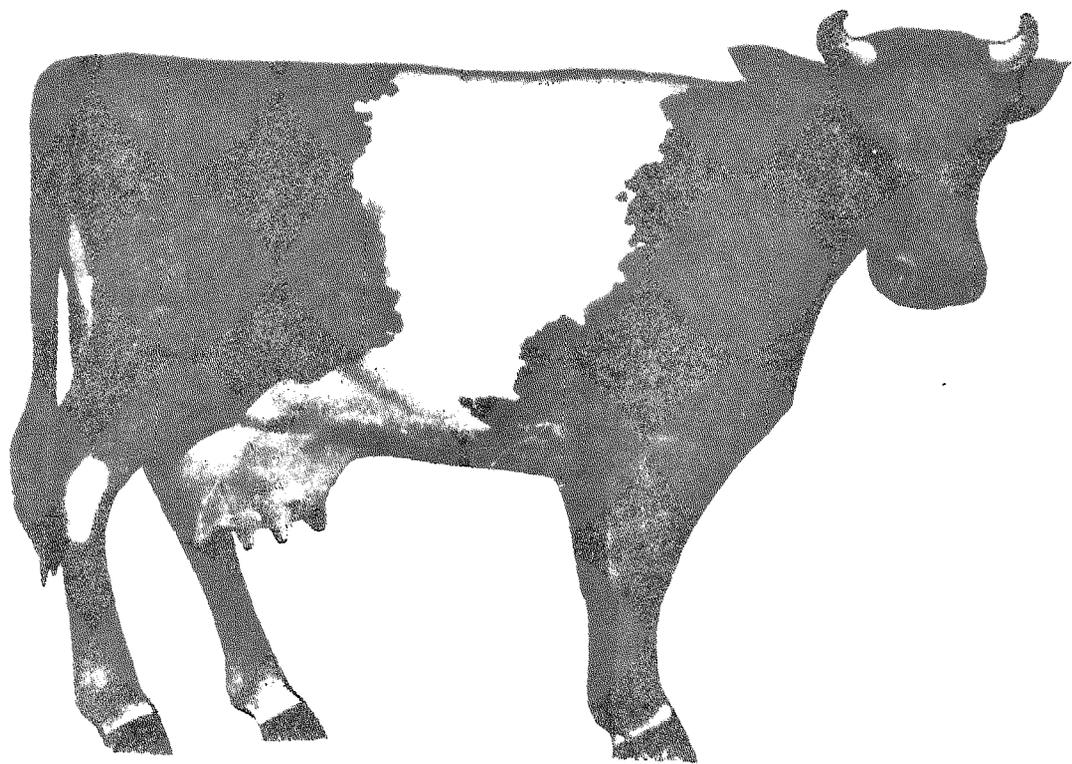
ESTIMULOS	TIEMPO NOMBAM.	RESPUESTA	CONF.	ESTIMULOS	TIEMPO NOMBAM.	RESPUESTA	CONF.
5				24			
3				47			
1				60			
4				71			
6				85			
9				120			
7				153			
0				242			
2				612			
8				829			
casa				tuerca			
árbol				caña/p.			
lápiz				cangrejo			
flor				llave/c.			
perro				perico			
muñeca				peón			
pelota				antena			
manzana				tornillo			
pez				coliflor			
mariposa				rayo			
c				w			
a				y			
u				ñ			
m				g			
e				h			
t				f			
i				q			
b				x			
o				z			
s				k			
amarillo				gris			
rojo				dorado			
azul				carne			
rosa				morado			
blanco				cobre			
café				beige			
azul marino				lila			
verde				plateado			
anaranjado				crema			
negro				guinda			
sol				faz			
pan				bar			
dedo				dardo			
gato				ónix			
mamá				sonda			
huevo				mástil			
juguete				esponja			
caballo				termita			
pelota				crustáceo			
zacate				válvula			

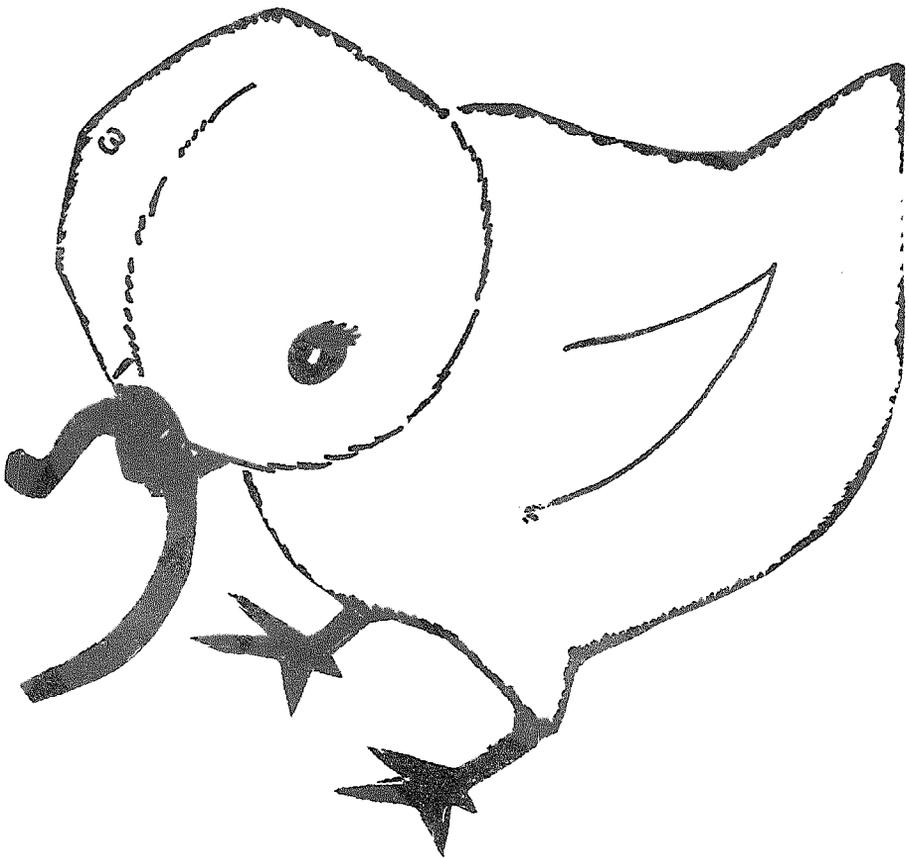


ESTIMULOS MUESTRA.









NUMEROS.

5

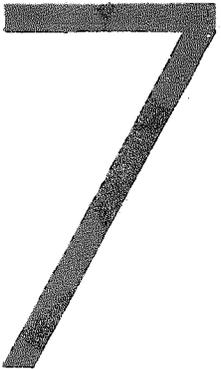
3

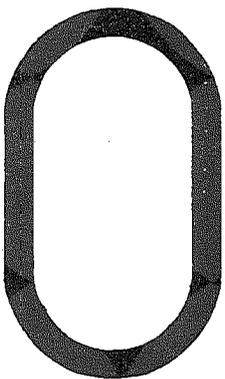
1

4

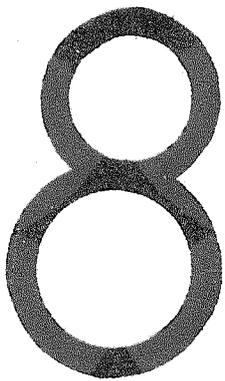
6

9





2



24

47

60

71

85

120

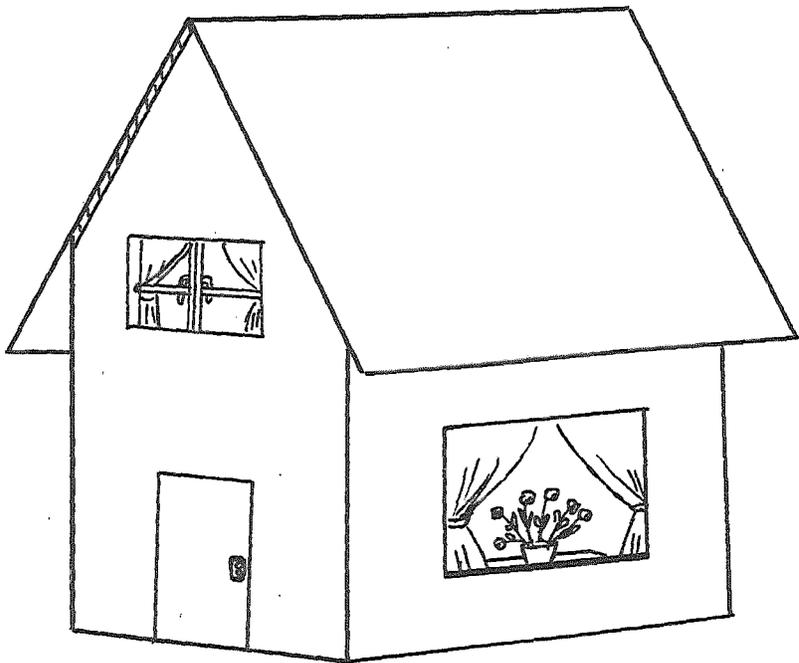
153

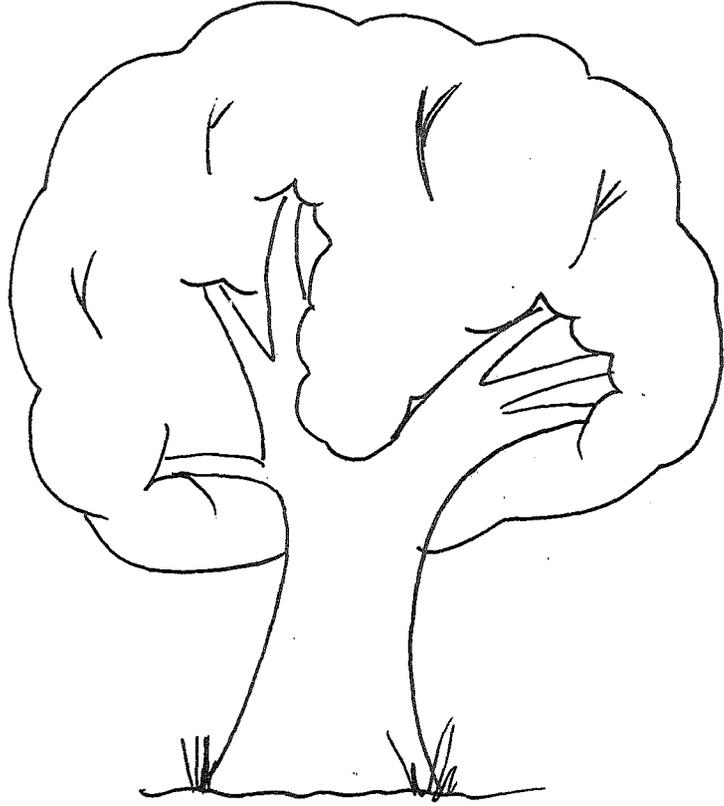
242

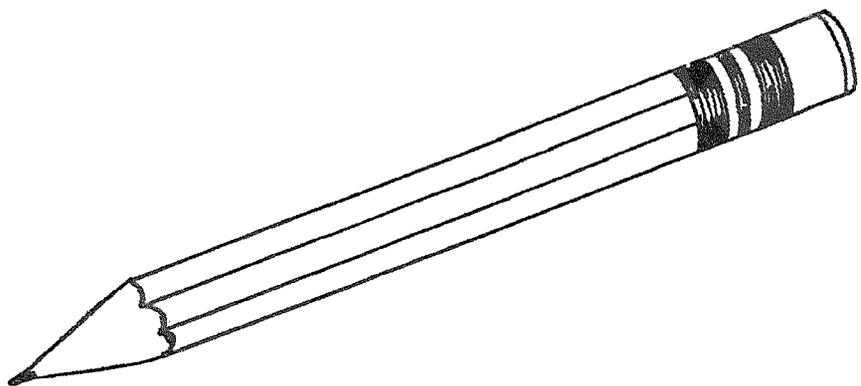
612

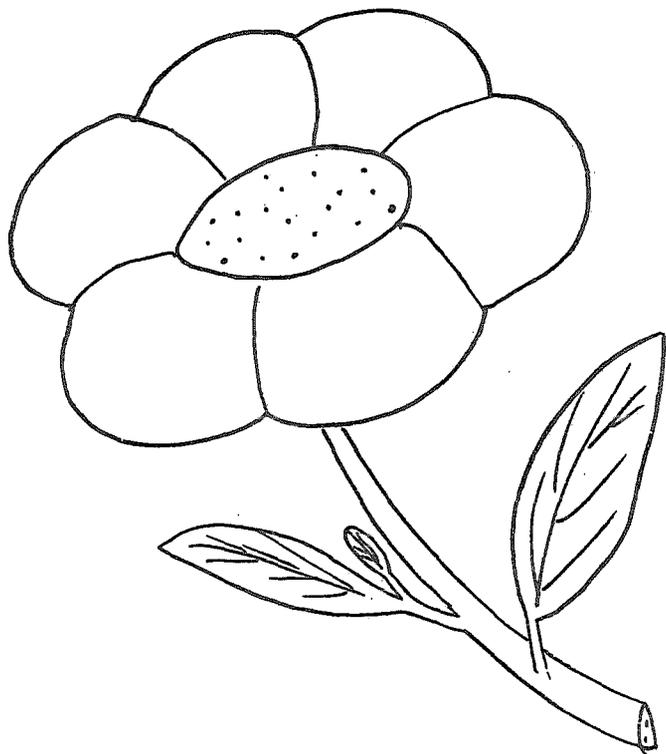
829

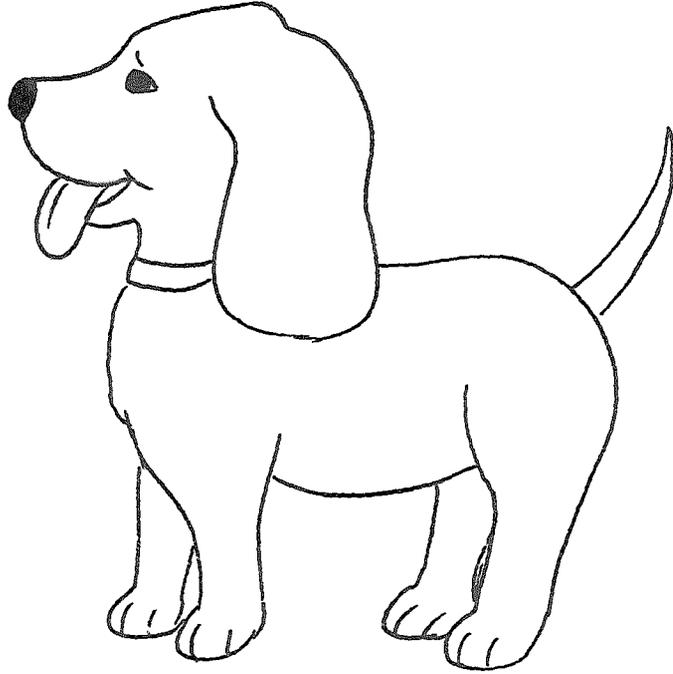
DIBUJOS.



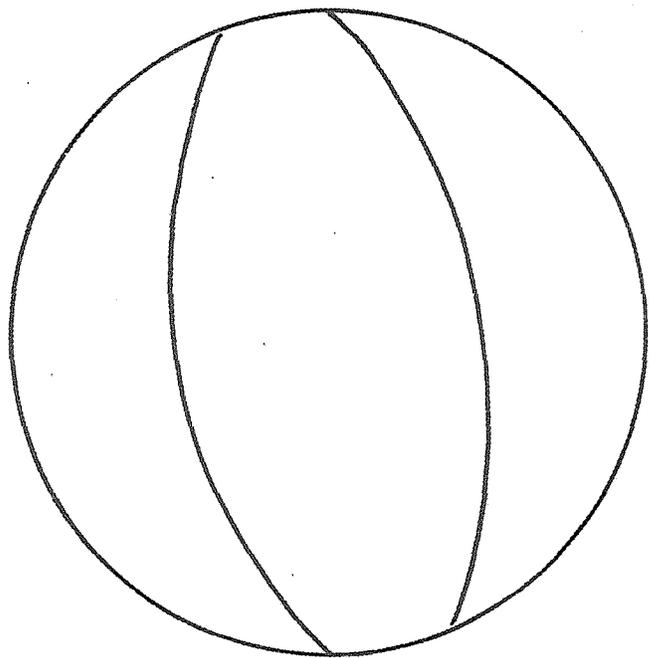


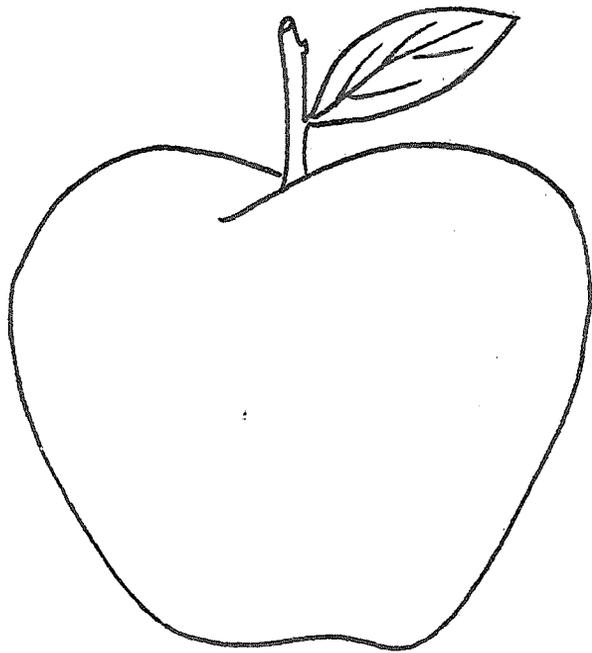


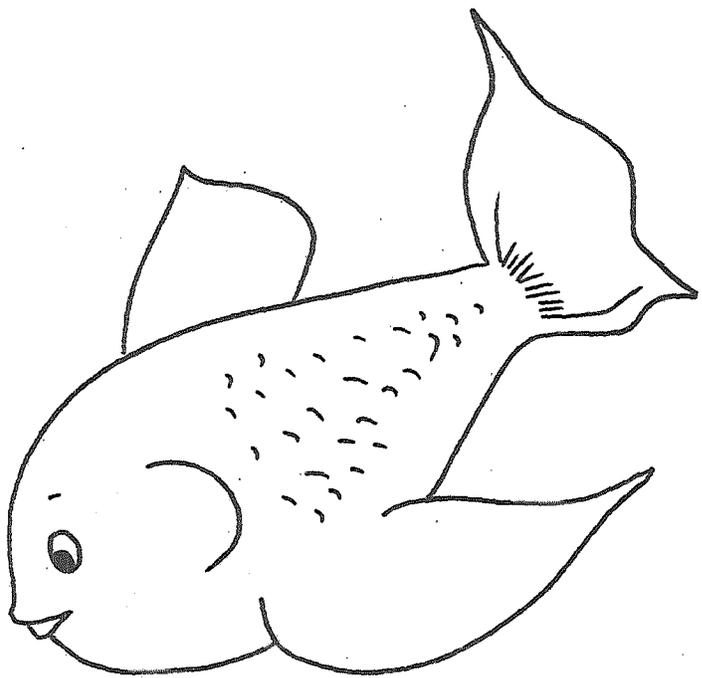


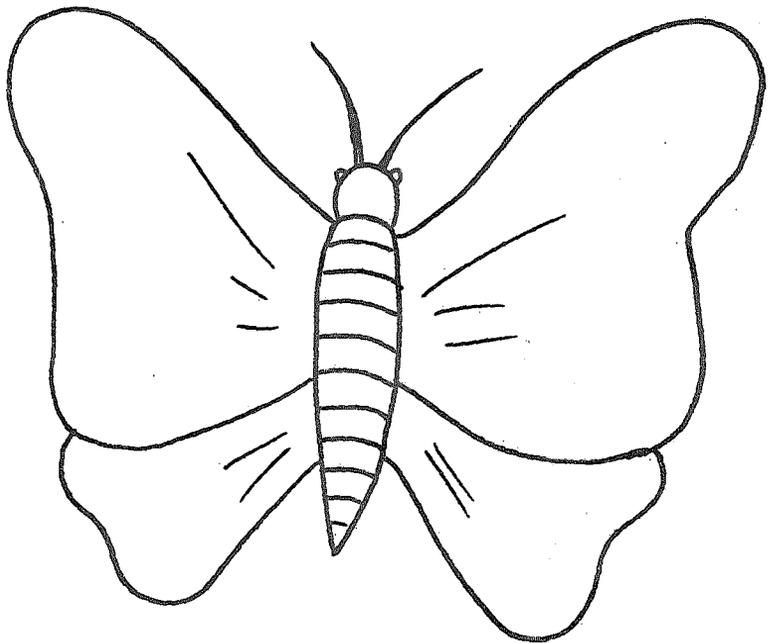


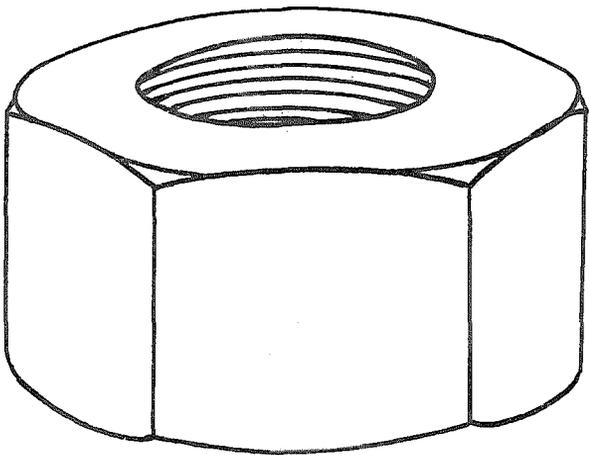


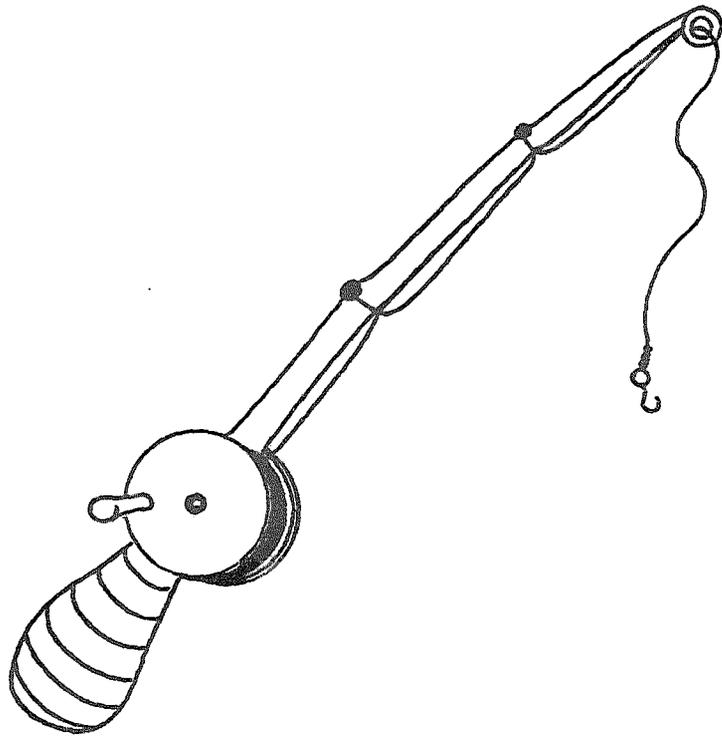


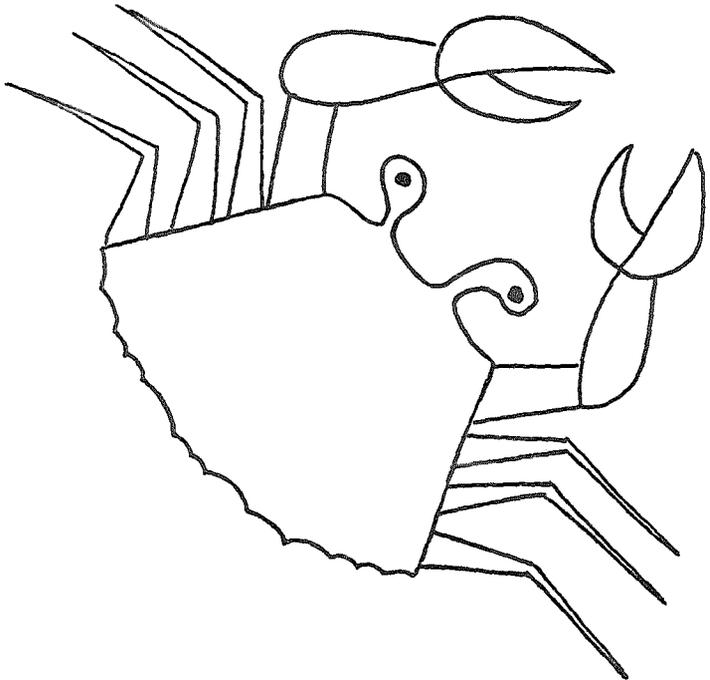


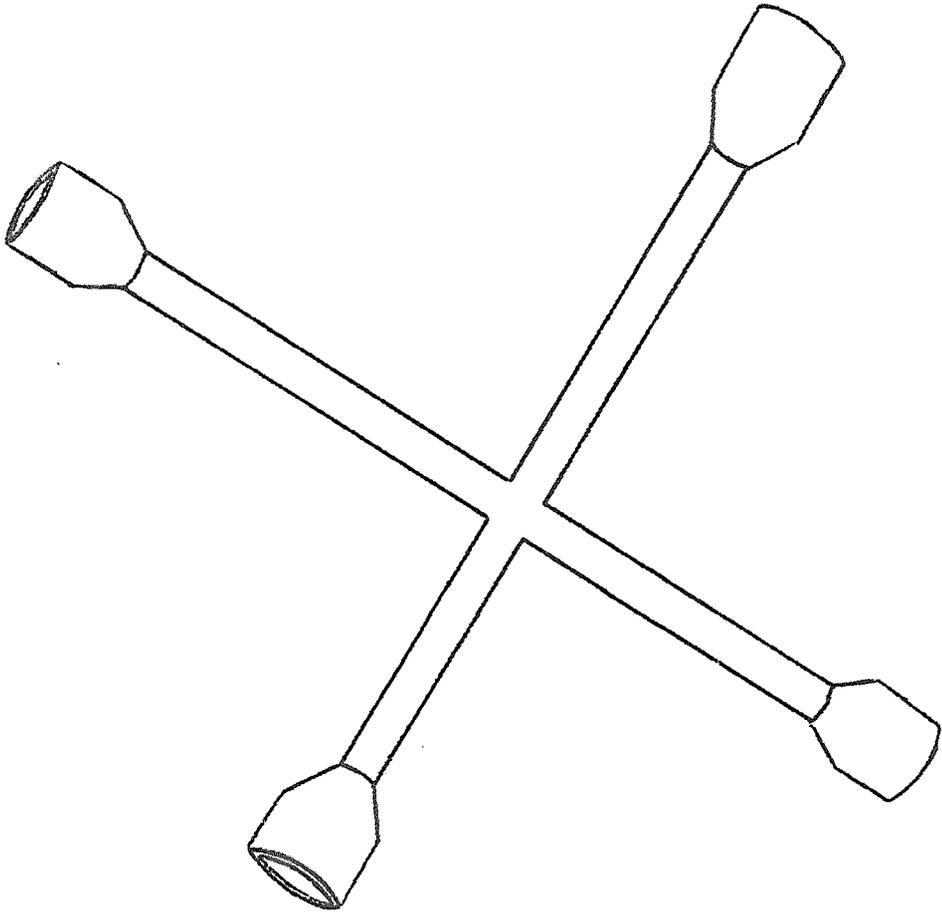


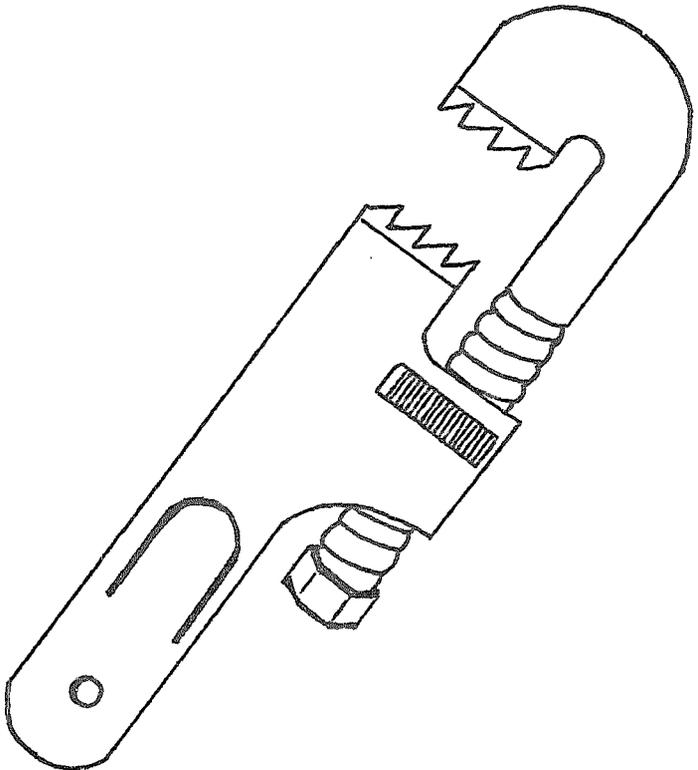


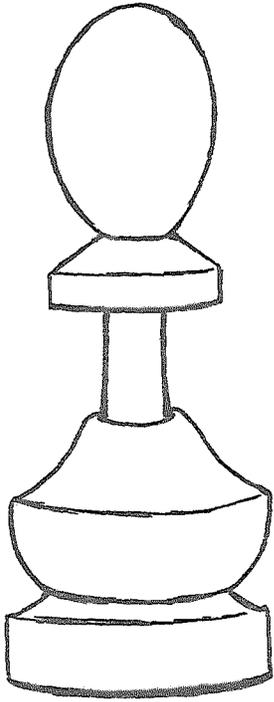


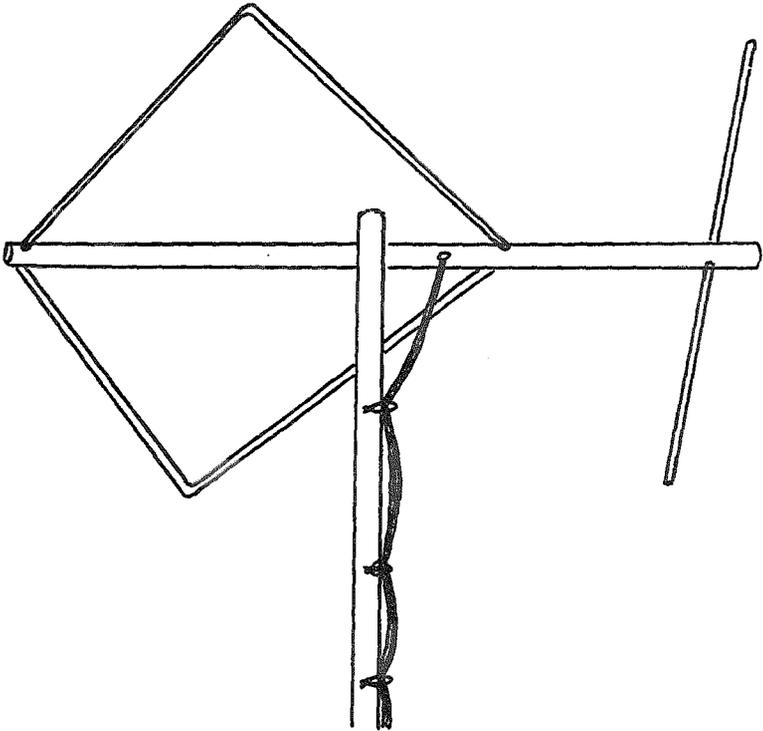


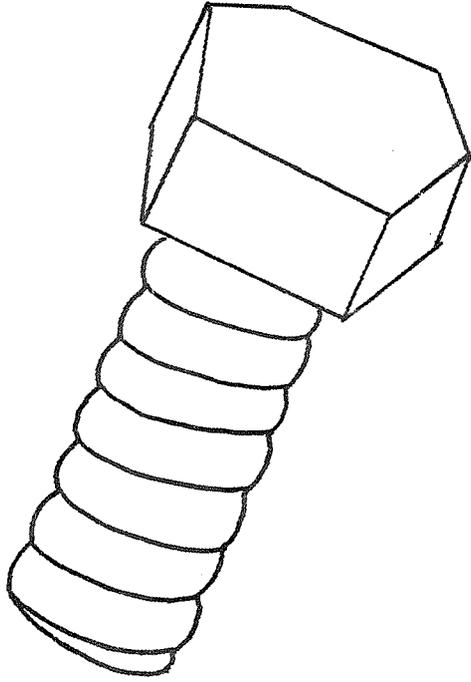




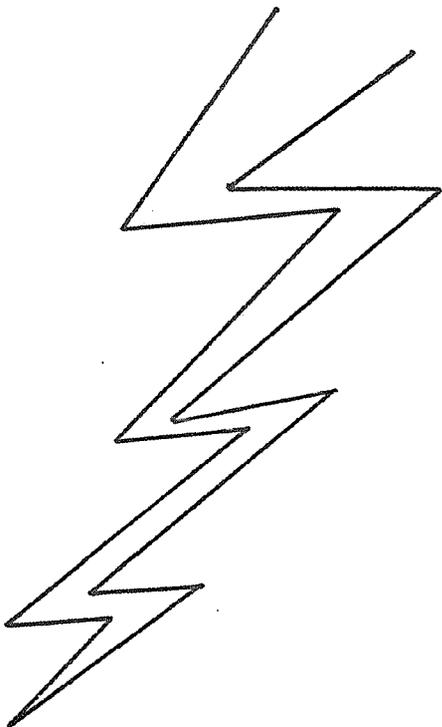








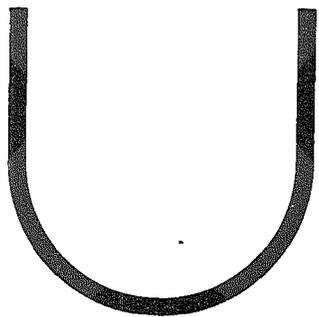




LETRAS.

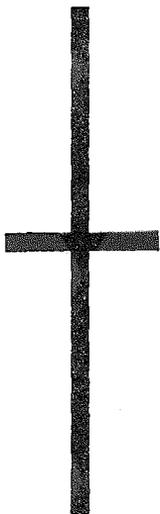
C

Q

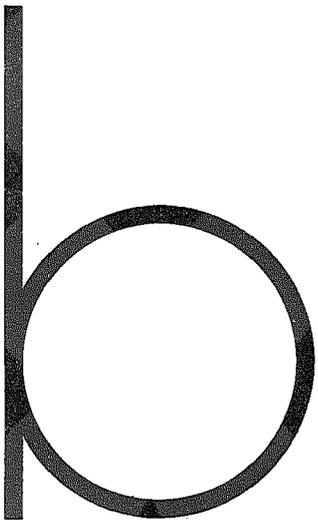


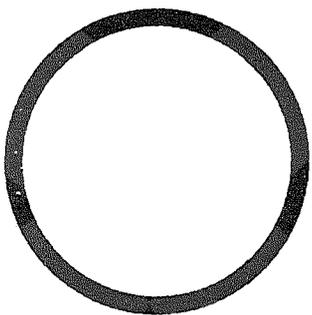
m

E



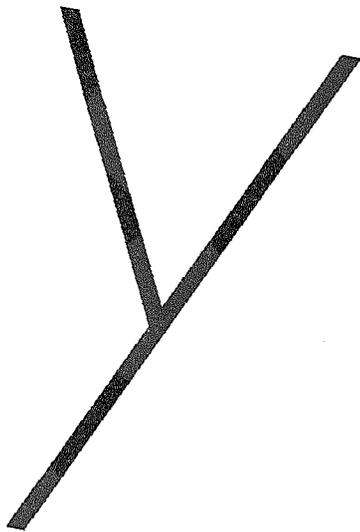






S

W

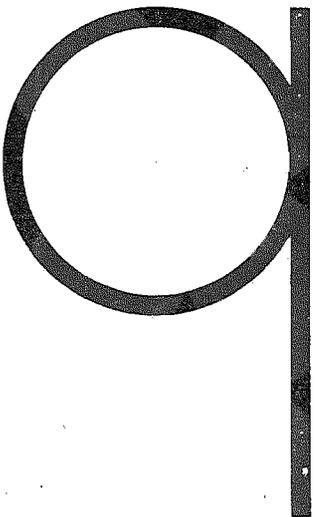


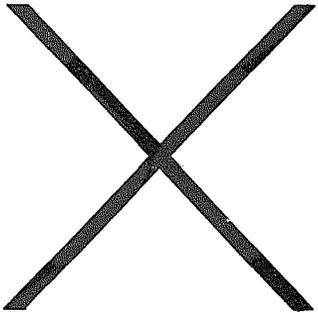
h

g

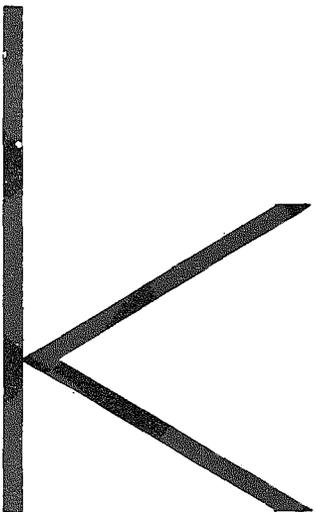
h

f





Z



PALABRAS.

sol

pan

dedo

gato

mamá

huevo

inguate

caballo

pelota

zacate

faz

bar

dardo

ónix

sonda

mástil

esponja

termita

crustáceo

vólvula