



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**ELABORACION Y EVALUACION DE UN
PROCEDIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA EN NIÑOS PREESCOLARES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A N :

**TERESITA BRECEDA SOLIS
MA. LETICIA TREJO GARCIA**

M-0035967

MEXICO, D. F.

1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

I N D I C E

PAG.

INTRODUCCION	i
CAPITULO PRIMERO	1
Filosofía y Psicología de la lectura	
CAPITULO SEGUNDO	11
Aprendizaje de la lectura	
CAPITULO TERCERO	20
Propuesta de un programa de entrenamiento	
CAPITULO CUARTO	27
Método	
CAPITULO QUINTO	44
Resultados, discusión y conclusión	
REFERENCIAS	56
APENDICES	61

INTRODUCCION

A partir de 1921, el estado mexicano ha sostenido una política de expansión acelerada del sistema educativo nacional. Las misiones culturales, la atención al medio rural, la satisfacción de la demanda de educación primaria, el texto gratuito y la formación de técnicos y profesionales son sólo algunos de los indiscutibles aciertos que han contribuido al desarrollo del sistema educativo.

Sin embargo, debido a distintos factores internos y externos al sistema, al esfuerzo concentrado a la cobertura del servicio, postergando a un segundo plano el aprovechamiento escolar, la eficiencia terminal de los diversos niveles muestra grandes disparidades. Así, de cada 100 niños que ingresan a primaria, 52 terminan el sexto grado. De los egresados de primaria, el 85% se inscribe en secundaria, en donde sólo el 74% completa estos estudios. De los egresados de secundaria, el 65.5% se inscribe en bachillerato, el 3.3% en normal y el 17.1% en carreras terminales medias. De los que se inscriben en bachillerato concluye el 78.4%, y en las carreras terminales medias el 39.8%. A las carreras de licenciatura se inscribe el 85.4% de los egresados de bachillerato y sólo la mitad termina estos estudios (Programa Nacional de Educación 1984-1985).

Pese al gran esfuerzo realizado, el promedio nacional de escolaridad no llega al 5to. grado de primaria. Este dato, aunado al número de analfabetas y de adultos que no han terminado la primaria o la secundaria (5.7 y 22 millones, respectivamente), revela un gran reto al que deben enfrentarse tanto el sistema educativo como la sociedad en su conjunto (Programa Nacional de Educación, 1984-1988).

Sería conveniente dirigir nuestra atención a los primeros grados de la instrucción primaria en donde 3 425 722 niños se inscriben al 1er grado, desertando un 17%; 2 819 575 se inscriben a 2do. grado, desertando un 18%; o sea, que más del 25% desertan en total, y sólo se -- inscriben al 3er. grado 2 617 109 menores (SEP, 1985).

Si consideramos que los objetivos fundamentales de estos primeros-grados se circunscriben al aprendizaje de la lecto-escritura y de las -- 2 operaciones aritméticas elementales, no será aventurado de nuestra -- parte establecer que es de gran importancia en la formación escolar de los educandos, la enseñanza de estas dos habilidades, lo cual, como se demuestra por los datos anteriores, no se ha logrado eficazmente.

Estamos conscientes del gran número de factores que inciden en esta problemática. Podemos mencionar entre otros: La inadecuada aplicación de los recursos económicos destinados a la educación, lo precario de -- los servicios educativos no sólo en zonas deprimidas, la deficiencia en métodos y programas de enseñanza, la deficiente preparación del cuerpo-docente, aunados a la marginalidad económica de gran parte de la población escolar, que propician un alto porcentaje de deserción y bajos niveles de aprendizaje.

Ante este panorama y dada la importancia del dominio del lenguaje - y la comprensión de la lectura para una exitosa formación escolar, el trabajo presentado se centra en la lectura, en lo que respecta a la etapa de su adquisición.

A pesar de los diversos intentos del gobierno federal por unificar los sistemas de enseñanza de la lectura, el problema no ha sido resuelto. Se carece de una política educativa consistente que norme la educación nacional en forma continua.

Por lo anterior no es de extrañar que en México, se observe hasta la fecha la aplicación de una gran cantidad de métodos de lectura (Barbosa, 1971), llevados a cabo por preferencias personales, tendencias extranjeras o ignorancia de los docentes.

El tema de la lectura ha sido abordado en diversos aspectos. Por ejemplo: la elaboración de métodos propicios para el aprendizaje de la lectura la comparación entre diversos métodos, la búsqueda de métodos de instrucción adecuados, la etapa de maduración en el niño propicia para el aprendizaje de la lectura, etc.

Pensamos que a pesar de la existencia de muchos estudios sobre el tema se ha observado poco el esclarecimiento de los factores o variables determinantes, tanto en el niño como en el método mismo. Teniendo una información más precisa sobre las variables o factores que determinan el aprendizaje de la lectura sería mucho más fácil establecer el método o los métodos para su enseñanza.

Nuestro objetivo principal en el presente trabajo es obtener mayor información sobre las variables que determinan el aprendizaje de la lectura partiendo de un abordaje integral, sin comprometerse directamente a un autor, teoría o escuela desarrollando a partir de ahí, un programa de entrenamiento para seguimiento de instrucciones escritas en niños -- preescolares.

En el primer capítulo pretendemos explicar brevemente la problemática que subyace a la psicología en cuanto a la diversidad de teorías, sistemas y modelos para explicar a su vez una gran diversidad de fenómenos humanos, como el que abordamos a lo largo del presente trabajo.

En el segundo capítulo presentamos las bases teóricas en que se -- fundamenta la investigación, las características requeridas en el sistema y en el sujeto para la adquisición de dicha habilidad.

En el tercer capítulo describimos el programa de entrenamiento propuesto.

En el cuarto capítulo presentamos en forma detallada la metodología de trabajo.

Y en el quinto presentamos los resultados obtenidos en la investigación y el análisis de los mismos.

CAPITULO PRIMERO

FILOSOFIA Y PSICOLOGIA DE LA LECTURA

1) FILOSOFIA Y PSICOLOGIA.

Posiblemente, en los ámbitos de mayor rigurosidad científica, se suele pensar que entre más lejos de la filosofía, más cerca se está de la objetividad. En psicología, cuando estudiamos Teorías y Sistemas Psicológicos, parece hacerse énfasis en su loca carrera hacia la ciencia en tenaz huida de la especulación filosófica, como si en verdad fuera posible una ciencia inmaculada, pura, libre de toda subjetividad del científico.

No sólo creemos que es imposible una ciencia así, sino, incluso, innecesaria. Como dice Moreno (1983), "Se afirma que la filosofía está siendo absorbida por las diferentes ramas de la ciencia, no obstante, podría contestarse que la misma ciencia es un sistema filosófico, que posee su propio método y epistemología, y por lo tanto, contiene sus particulares puntos de vista acerca de los tradicionales temas filosóficos. Entonces es muy probable que todo científico verdadero sea en el fondo también un filósofo, lo cual no tiene porqué considerarse denigrante" (p. 13).

Al afirmar, que la Psicología se ha convertido en una ciencia, más bien puede entenderse que los psicólogos se comportan como científicos, que se ha optado por una "filosofía científica" abandonando una postura no científica.

De lo anterior desprendemos que, al abordar un problema cualquiera,

la aproximación o forma de analizarlo está determinada por una filosofía particular, y es aquí donde precisamente queremos iniciar nuestro trabajo.

Las muy diversas corrientes o teorías psicológicas que existen, sustentan una postura filosófica particular que guía sus pasos desde el plan teamiento de un problema hasta su análisis. Nuestro interés no es realizar una exposición de teorías psicológicas y corrientes filosóficas. Sólo nos proponemos plantear de manera breve y sencilla nuestra perspectiva sobre este particular, a fin de enmarcar el resto de nuestra tarea.

No sin temor a simplificar demasiado las cosas, puede decirse que -- una disyuntiva significativamente importante para el hombre de todos los tiempos es la cuestión espíritu-materia, mente-cuerpo. A lo largo de la historia encontramos posturas filosóficas que postulan uno u otro aspecto de esta dualidad (materialismo-idealismo, organicismo-atomismo, racio nalismo-empirismo, etc.). Aún en nuestros días, no se ha dicho la última palabra al respecto.

Esta disyuntiva es especialmente significativa dentro de la Psicología, en la medida que intenta comprender y explicar buena parte del fenómeno humano. Por ejemplo, el conductismo es un claro énfasis en los aspectos material y corpóreo, del estudio de lo físicamente cuantificable, observable, etc.; y el psicoanálisis ejemplifica claramente un énfasis -- en lo mental, en lo inmaterial, en el estudio introspectivo y fundamentalmente cualitativo. Ambas posturas reflejan una herencia filosófica -- determinada.

Lo hasta ahora dicho nos permite deducir que al plantearnos un pro-

blema como el de la adquisición de la lectura, y quererlo abordar con herramientas psicológicas, estamos pues, en la problemática del enfoque, del tipo de análisis y de alguna manera de la dualidad. En la siguiente sección trataremos este punto.

2) TEORIAS PSICOLOGICAS Y LA ADQUISICION DE LA LECTURA

Pecaríamos de superficialidad si dijéramos que en Psicología, para un buen número de problemas educativos hay dos principales maneras de aproximación: Conductismo o Cognoscitivismo. Sin embargo, hasta cierto punto y considerando la generalidad de estos términos, así ocurre. Ello nos hace volver a nuestro planteamiento de la ya muy antigua dualidad mente-cuerpo y su gran herencia para la ciencia en general y para la Psicología en particular.

Al plantearnos como un problema de investigación la adquisición de la lectura por el infante preescolar, e iniciar la respectiva revisión bibliográfica pronto descubrimos la existencia de un dualismo. Por ejemplo, Ferrero y Teberosky (1982), analizan los sistemas de escritura en el desarrollo del niño y comentan que el modelo asociacionista ha predominado en buena parte de la historia de los problemas referentes a la adquisición del lenguaje, de la lectura y de la escritura y que existe un movimiento opuesto que tiende a subsanar muchos de estos errores.

Partiendo de un análisis de los principios que guían las actividades dentro de estas áreas, cuentan que: "éstos no se plantean sólo como posturas metodológicas sino que responden a concepciones psicológicas precisas".

En efecto, al poner énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe simplemente como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. Este modelo es el más coherente con la teoría asociacionista... (p.19). Y caracterizan más ampliamente este modelo: "en el niño existe una tendencia a la imitación (tendencia que las diferentes posiciones asociacionistas justificarán de manera variada), y en el medio social que rodea al niño (los adultos que lo cuidan)- existe una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas - del niño que corresponden a sonidos o pautas sonoras complejas (palabras) del lenguaje propio a ese medio social" (p. 22).

Una visión diferente, una perspectiva más prometedora -dicen las autoras- concibe"... en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, hay un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo forma hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática, que no es simple copia deformada del modelo del adulto, sino creación original. En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio" (p. 22). La argumentación piagetana resalta a la vista en estas palabras.

Un artículo elaborado por Wardhaugh (1976), acerca de las teorías de la adquisición del lenguaje, también muestra, en parte, la fuerte influencia del conductismo y el cognoscitivismo en el área de la adquisi-

ción del lenguaje. Resumimos algunos puntos de interés para nuestro trabajo. Wardhaugh agrupa las teorías de la siguiente manera:

Teorías Conductistas

-Skinner propone una teoría comprehensiva de la adquisición del lenguaje y la conducta del lenguaje, en la cual las conductas lingüísticas específicas son adquiridas a través del condicionamiento operante y extendidas por medio de la generalización.

-Staats y Staats utilizan términos como aprendizaje operante, reforzador, programas de reforzamiento, encadenamiento, extinción, etc.; para explicar cómo se adquiere el lenguaje. Su teoría involucra el aprendizaje de una serie finita de respuestas de acuerdo a ciertas probabilidades de ocurrencia.

-Jenkins y Palermo proponen una teoría de la adquisición del lenguaje en función de algunos avances lingüísticos y del análisis experimental de la conducta. Argumentan que el niño aprende las equivalencias estímulo-respuesta que pueden ocurrir en las estructuras gramaticales. Enfatizan la imitación como una fuerza para establecer eslabones entre estímulos y respuestas, arguyen que el niño generaliza para formar clases de respuestas.

-Braine involucra el principio de "generalización contextual", de acuerdo a la cual el niño observa que ciertas series de ítems ocurren en ciertas posiciones, haciendo la generalización más sobre la posiciones,

que sobre la serie de ítems. Se intenta explicar cómo el niño adquiere - las estructuras jerárquicas gramaticales de las oraciones, se dice que - aprende patrones dominantes del orden de palabras.

Teorías Cognoscitivistas

-Fodor y Slobin proponen que el niño nace con ciertos mecanismos de proceso (serie de procedimientos e inferencias de reglas), más que con - categorías lingüísticas, como dicen los nativistas, o con una tendencia receptiva, como sustenta el conductismo. Habían de la adquisición del - lenguaje como un proceso activo en el cual se desarrollan habilidades: - por ejemplo, habilidad cognoscitiva de tratar con el mundo, habilidad mental de retener un ítem en la memoria a corto plazo, y almacenarlo en la memoria a largo plazo, habilidad de segmentar expresiones dentro de sonidos y significados, etc. Y en general, afirman que el aprendiz es un -- participante activo en el aprendizaje, más que un pasivo reactor a estímulos externos.

-Cromer provee también evidencia del papel de las habilidades cognoscitivas en determinar el lenguaje que el niño puede usar. Además, a -- partir de sus estudios sobre referencia temporal donde demuestra que el niño aprende a utilizar cada vez con mayor amplitud nociones de referencia temporal de la ocurrencia de eventos, hipotetiza que un factor particicular, únicamente da cuenta de los cambios lingüísticos observados el niño exitosamente encuentra que él puede librarse a sí mismo de la situación inmediata y el orden actual de los eventos y puede imaginarse a sí mismo en otros puntos en el tiempo y en eventos vistos desde otra pers-

pectiva. Esto incrementa su habilidad cognoscitiva y lo capacita para expresar nuevos significados, e inmediatamente, el niño domina el aparato sintáctico necesario para hacerlo así.

Wardhaugh hace otros dos agrupamientos de teorías: Uno, los estudios ateóricos y asistemáticos en los cuales los investigadores no hacen grandes esfuerzos por formular y probar hipótesis fructíferas, ni dar ex plicaciones coherentes, presentando datos irrelevantes. Y otro, las teo rías nativistas, Lennenberg y McNeil, que esencialmente sostienen una postura biologicista y nativista del lenguaje. Sin embargo, ambos grupos son de relativa menor importancia que los dos anteriores.

Finalmente, el trabajo incluye algunas críticas a las teorías y algunos puntos de controversia, proponiendo algunas posibles congruencias, especialmente entre los grupos más importantes.

El trabajo de Díaz Gutiérrez (1982), presenta cuatro modelos de explicación en el campo de la lectura:

El Modelo Cognoscitivo

Aprender a leer es un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado po tencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. El lector principiante que ya es capaz de percibir el significado poten cial de los mensajes hablados debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos... Aprender a trasladar mensajes es

critos a verbales comprende por lo menos dos pasos principales: 1) Convertir palabras escritas en palabras habladas y 2) Aprender a combinar y convertir grupos de palabras escritas en frases y oraciones habladas (Austubel, 1979, p. 90-91).

El Modelo Psicolinguístico

Surge de Chomsky y considera: 1) La lectura, el hablar y el escuchar deben ser tratados como un proceso de lenguaje, lo cual nos centra en aspectos lingüísticos del texto. 2) La correspondencia entre lo impreso y el lenguaje se basa en el significado, siendo lo importante la comprensión de la lectura. 3) La lectura es un proceso activo. 4) La distinción entre competencia (conocimiento subyacente y la capacidad -- que la gente posee para usar el lenguaje) y ejecución (La conducta mostrada al usar el lenguaje). 5) El énfasis en la sintaxis, los conceptos de estructura profunda y superficial, y la complejidad transformacional. De este modelo se derivaron los de "El sistema de comunicación de Rud---dell", "Rasgos analíticos de Frank Smith " y el de "Lectura de Goddman".

El Modelo de Procesamiento de Información.

Maneja los conceptos de: 1) Sistema sensorial y 2) Sistema perceptual y cognoscitivo (memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, atención y estrategias para procesar información). De este modo se derivaron los modelos de Venezky y Calfee y el de procesamiento automático de información de Laberge y Samwells.

El Modelo del Análisis Experimental de la Conducta

Busca establecer relaciones funcionales entre la conducta textual y las condiciones ambientales.

Así, vemos manifestarse el desarrollo de dos tendencias fundamentales: Quienes hablan de la observación objetiva, de la asociación entre eventos, de lo cuantificable, del determinismo ambiental, etc., y, por otro lado, -- quienes trabajan con modelos representacionales, insisten en el estudio de lo "mental", de procesos y mecanismos autorreguladores, etc. Dos grandes tendencias, una gran dualidad.

3) COMENTARIOS A LA DISYUNTIVA PLANTEADA

En las dos primeras secciones de este capítulo, hemos presentado una disyuntiva, que suponemos debió tener estrecha relación con el viejo dualismo mente-cuerpo. La disyuntiva culmina en Psicología, principalmente, con las grandes corrientes psicológicas denominadas conductismo y cognoscitivismo. Teóricos de una u otra tendencia hacen continuos cuestionamientos o -- críticas, desde pequeñas "observaciones" hasta negarse toda posibilidad de éxito.

Muchas de las críticas que se hacen de una tendencia a otra (y que, curiosamente, siempre parecen ser mucho más amplias para el conductismo), en gran parte no son sino, una vez más, "herencia filosófica", un "ver las cosas de un sólo modo", un "punto de vista" y nada más. Por ejemplo, decir que los conductistas "no reconocen la contribución que el niño hace a la adquisición del lenguaje" que "el lenguaje es un fenómeno mental"

para el conductista, "el niño es sólo un ente pasivo", etc. ¿Realmente cuestiona algo? ¿Qué conductista ve en un niño un "ente pasivo"? ¿Habría quién niegue la existencia de las ideas, de la mente? O bien, cuando se le dice a un cognoscitivista que no se preocupa por la rigurosidad experimental, que no atiende a los hechos observables, que no logran mucho con sus estudios abstractos, etc. Tal vez no sea sino, a su vez, "una manera de ver las cosas"

Si bien no sabemos qué tan factible sea eliminar algún día los clásicos dualismos de la Filosofía, creemos conveniente trabajar por una ciencia, una Psicología en nuestro caso, constructiva y menos controvertida.

Por nuestra parte, sostendríamos que el estudio de un problema se puede beneficiar ampliamente tomando lo relevante de cada teoría, sin caer en un eclecticismo de teorías, sistemas y modelos tan distintos y que sin embargo, poseen serios fundamentos y resultados prácticos. Por ello nuestro trabajo está orientado en este sentido.

CAPITULO SEGUNDO

APRENDIZAJE DE LA LECTURA

1) ANTECEDENTES

Desde principios de siglo diversos autores como Huey (1908), Thorndike (1917) y muchos otros hasta nuestros días se han interesado en el complejo proceso de la lectura. Tradicionalmente, se han planteado el problema como una cuestión de métodos, surgiendo la polémica entre métodos sintéticos; donde las letras se enseñan una a una partiendo de su sonido o fonema individual y de sus correspondientes representaciones gráficas para formar palabras y frases añadiendo elementos en sucesión. Y métodos analíticos; que parten de la enseñanza de palabras, frases u oraciones asociadas a un objeto o imagen con la pretensión de que los sujetos comprendan lo que leen. Ambos fundamentados en una concepción diferente del funcionamiento del sujeto y en diferentes bases teóricas.

El método sintético fue utilizado desde tiempos antiguos. Se ha encontrado que todos aquellos pueblos cuyos lenguajes estaban basados en sistema alfabético de escritura, procedían enseñando símbolos y el sonido de cada uno de éstos (Saldaña y otros, 1974).

La fundamentación teórica de los métodos analíticos radica en la Psicología de la Gestalt, que afirma que el sujeto percibe los estímulos de su medio ambiente como totalidades y que la totalidad o configuración es más que la suma de sus partes, es decir, el todo es la suma de sus partes más su dinámica.

Gran parte de la investigación sobre lectura se ha encaminado a hacer comparaciones entre estos métodos (por ejemplo, Chall, 1967; Cronbach y Snow, 1969; Durell, 1960, etc.). Sin embargo, algunos autores sugieren que la in-

investigación debe enfocarse, más que a estos aspectos, hacia las variables involucradas en el proceso, optimizando así los resultados de la aplicación de un método determinado (Saldaña, 1978).

Ferreiro y Teberosky (1982), por ejemplo, señalan que además de métodos y sistemas, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento mucho antes de lo que la escuela imagina y por vías insospechadas, sujeto olvidado por la lecto-escritura al insistir que el método crea el aprendizaje. El método no crea aprendizaje, puede ayudar, facilitar, frenarlo o dificultarlo, pero el aprendizaje es el resultado de la propia actividad del sujeto.

2) PROCESOS DE LECTURA

Consideramos al igual que Williams (1970), que la lectura es una habilidad compleja que envuelve muchas aptitudes y capacidades diferentes. Las dificultades encontradas en la adquisición de esta habilidad pueden ser solucionadas y muchos casos de fracaso eliminados a través del desarrollo de una técnica adecuada de instrucción. Más aún si nos apoyamos en las variables implicadas en el proceso, en la creatividad del niño y en su nivel de desarrollo.

Maduración

De acuerdo con la teoría del desarrollo infantil de J. Piaget observamos que el niño atraviesa por diferentes etapas de desarrollo hasta llegar a la propicia para el aprendizaje de la lectura:

De los cinco a los siete años, pasa del nivel preoperacional al nivel de las operaciones concretas, domina nuevas capacidades de clasificación y comprende la reversibilidad. Las operaciones básicas, como la suma, la resta y la multiplicación son entendidas en una forma preliminar; los conceptos del niño están ordenados en sistemas y se hace posible un análisis más profundo. En esta etapa el lenguaje parece desempeñar un nuevo papel. El niño de 5, 6 ó 7 años empieza a emplear el lenguaje en el pensamiento. Si se le pide, por ejemplo, recordar una serie de dibujos o de números, repetirá verbalmente para sí la serie hasta que se le pide hacerlo en voz alta. Los niños menores no repiten aunque posean las palabras necesarias o la gramática para hacerlo. Existe un cierto indicio de un cambio en la percepción de la dependencia primaria de mirar. El comienzo de la escuela surge en esa época justamente porque el niño ha logrado las mayores realizaciones cognitivas y no por otra razón, en todo el mundo, en diferentes culturas, la escolaridad empieza entre los 5 y los 7 años (Bee, 1977).

Mialaret (1972), señala que un aprendizaje demasiado precoz puede ser peligroso y también menciona que alrededor de los 6 años es cuando la mayor parte de los niños están preparados para aprender a leer. Es posible aprender a leer más pronto, pero el niño necesitará más tiempo y perderá preciosos momentos que habrían podido ser dedicados a ejercicios más útiles: ejercicios perceptivos, de observación, de lenguaje, de expresión gráfica y rítmica. El aprendizaje demasiado precoz puede encontrar una evolución insuficiente del lenguaje y de otras funciones psicológicas como la adaptación escolar. Además, menciona que también se debe considerar otro aspecto del problema, el de la situación de fracaso, que se corre el riesgo de crear sin motivo. Un niño puede no estar aún preparado para aprender a leer a los 5 años sin que por eso llegue a ser posteriormente un mal alumno, puesto que

no hay que confundir precocidad con potencia intelectual. Existe el riesgo de hacer creer al niño que es un mal alumno si fracasa; cuando un alumno empieza a fracasar nunca se sabe cuales serán las consecuencias.

Hay niños que aunque tengan edad suficiente no aprenden a leer fácilmente. Helen Bee (1977), señala que hay diferencias perceptuales en el desarrollo perceptivo citando un estudio de Kagan, quien investiga que los niños difieren desde el nacimiento en algo que él llama tiempo de conceptualización. Si se da a un niño de cuatro a ocho años de edad un dibujo de una silla y se le pide escoger el dibujo que más se parezca al primero en una serie de dibujos de otra hoja, mirará cada dibujo destalladamente, comparando cada uno con el dibujo original antes de escoger uno como el idéntico. Los niños son lentos en responder y quieren dar la respuesta correcta al primer intento. Los niños de rápido tiempo de conceptualización (a quienes se les llama frecuentemente impulsivos) miran rápido las alternativas y simplemente escogen una. Escogen rápidamente, pero es muy probable que den una respuesta incorrecta. Por lo que se concluye (Kagan, 1965), que los niños que tienen un lento tiempo de conceptualización a la edad de cuatro años, a los que Kagan llama reflexivos, aprenden más fácilmente a leer que los niños impulsivos, tal vez porque aquellos examinan más detenidamente las letras antes de decir la palabra.

Mecanismos del Aprendizaje

Gibson (1977), considera a la lectura como un proceso cognoscitivo que principia con un aprendizaje perceptual y termina como un proceso conceptual. Las bases psicológicas del aprendizaje perceptual son la abstracción, la filtración y la exploración activa de los órganos de los sentidos. Observa que lo que se aprende en el aprendizaje perceptual es: lo. Rasgos distinti-

vos de las cosas y después sus representaciones, 2do. Constantes eventos y 3ro. La estructura relacional en diversas categorías.

Resnick (1981), manifiesta la existencia de eventos mediadores fonológicos y articulatorios entre la percepción del estímulo visual y la respuesta del sujeto, estableciendo que el aprendizaje ocurre como resultado de -- construcciones mentales. Por lo que es necesario colocar al niño en posición de construirlas en forma bien estructurada en lugar de intentar introducirles el conocimiento. Además hace hincapié en la imposibilidad actual para establecer la unidad estructural adecuada para el aprendizaje de la -- lectura. No obstante, establece como aspecto fundamental para el aprendizaje de dicha habilidad la formación de un código fonológico.

El niño en edad de aprender a leer percibe el lenguaje hablado como una secuencia de fonemas, siendo en el fondo bastante simple el aprendizaje de la lectura, puesto que sólo consiste en aprender que letras del alfabeto corresponden a cual fonema. Si él domina el sistema de asociaciones letra-fonema, ya sabrá todo lo que necesita saber, excepto para el tratamiento de -- formas irregulares (Savin, 1976).

Ausubel (1968) propone que el lector principiante no está aprendiendo en realidad un código simbólico completamente nuevo, sino más bien el equivalente escrito de un código hablado conocido, cuyo vocabulario y sintaxis ya domina, además señala que aprender a leer es aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego relacionar el significado -- potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo.

Respecto a la comprensión, Berner y Grimm (1972), mencionan cuatro ni-

veles:

- 1) La identificación de figuras
 - 2) La comprensión de la lectura propiamente dicha
 - 3) El seguimiento de instrucciones presentadas en forma escrita
 - 4) La interpretación de cuentos.
- 3) CARACTERISTICAS DE UN SISTEMA DE ENSEÑANZA

La instrucción de la lectura, como hemos visto hasta ahora, no es tan simple, ya que requiere de un análisis, diseño, instrumentación y evaluación por parte de los interesados en la enseñanza de ella.

Duffy y Sherman (1972) señalan que un sistema para la enseñanza de habilidades de lectura debe poseer ciertas características:

- 1) Debe reflejar lo que se conoce sobre la lectura y cómo se aprende a leer.
- 2) Debe especificar lo que será enseñado, cómo enseñarlo y cómo determinar que el aprendizaje ha ocurrido.
- 3) Debe ser fácil de aplicar y producir el deseo de logro.
- 4) Debe realizar y fomentar el diagnóstico e individualización de la instrucción.
- 5) Debe ser fácilmente adaptable a las situaciones de grupo y preceptorial, al igual que los diversos materiales de la lectura y metodología comúnmente usados en el salón de clases.
- 6) Finalmente debe ser fácil para el profesional y para-profesional usarlo.

Elkind (1980), señala que además hay que tomar en cuenta cuatro requisitos mínimos para el éxito de la lectura inicial:

- 1) Un ambiente rico de lenguaje
- 2) Afecto de los adultos que modelan y premian la conducta de la lectura.
- 3) Un programa instruccional y
- 4) Obtención de operaciones concretas. Ya que la letra que vemos y conocemos como adultos no es la letra que conoce el lector principiante. -- Antes de los 6 ó 7 años la mayoría de niños carecen de una unidad verdadera o un concepto de número porque ellos no pueden coordinar dimensiones o relaciones simultáneamente. Las letras son aún más complicadas que los números porque sumando a sus propiedades cardinal y ordinal también tienen propiedades contextuales fonéticas, así que la letra es -- una construcción lógica compleja que requiere de operaciones concretas para su total elaboración.

Sobre los programas instruccionales, Goolsby y Stoltman probaron en 1973 la eficacia del uso de un programa individualizado de lectura. Este estaba basado principalmente en experiencias de entrenamiento de auto-dirección y el llevar dicho programa de acuerdo al ritmo individual de cada sujeto. Sus resultados fueron muy favorables (citado en Rojas, 1975).

Al analizar cuáles serían los componentes que integrarían un programa de lectura, se hace necesario, antes, determinar las fases o etapas que lo comprenderían, que pueden ser las siguientes: (Young, 1949). 1) Fase preparatoria, 2) Instrucción, 3) Generalización y 4) Mantenimiento (formación de hábitos).

- 1) Fase preparatoria: Incluye desde procesos maduracionales hasta la adquisición de repertorios de apoyo y de habilidades de prelectura, tales como discriminación visual, discriminación auditiva, etc.
- 2) Instrucción: Como tal, comprende:
 - La especificación de los objetivos; con el fin de tener claro lo que se quiere de los sujetos; la evaluación más adecuada y la selección de actividades para su logro.
 - Una evaluación preliminar para determinar las habilidades que ya poseen los sujetos.
 - La selección de métodos, medios, contenidos y actividades idóneas a la situación instruccional y para el logro de los objetivos.
 - La instrucción en sí.
 - Evaluación continua y sistemática a fin de evaluar el grado en que los sujetos han alcanzado los objetivos.
 - A partir de la evaluación, se detectan errores en programación o secuenciación que propicien el fracaso y el diseño y aplicación de procedimientos correctivos.
 - Retroalimentación, se refiere a la adaptación o mantenimiento del propio programa.
- 3) Generalización. En la conducta de leer se puede establecer la generalización usando estímulos que compartan ciertas propiedades entre sí, lo cual tiene la ventaja de reducir el tiempo en la adquisición de la conducta de leer.
- 4) Mantenimiento. Esta fase corresponde a la consolidación de la lectura oral y de comprensión, donde a través de la práctica frecuente serán adquiridas y/o reforzadas aquellas conductas que reflejan un nivel óptimo, no sólo en la fluidez y claridad verbal durante la lectura oral, sino en la comprensión de lo leído, esto es, responder a preguntas relaciona-

das con el texto leído, identificar los personajes o tema principal, hacer conclusiones, etc. (Citado en Díaz Gutiérrez, 1982).

Jones (1971), señala algunas consideraciones si se está interesado en enseñar a comprender lo que se lee: el niño debe ser entrenado a reconocer relaciones entre símbolos e ideas; el niño debe ver la lectura desde un principio como un medio de obtener significado y la lectura debe tener siempre un propósito o meta.

Como hemos visto la instrucción de la lectura requiere del análisis, diseño, instrumentación y evaluación por parte de los interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ésta, creemos que un procedimiento adecuado debe involucrar las variables relevantes del proceso de la lectura, tomar en cuenta la etapa de desarrollo del niño, su curiosidad intelectual y las recomendaciones de la enseñanza sistematizada.

CAPITULO TERCERO

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO

Podemos decir que investigaciones como las señaladas en los capítulos anteriores, se centran en el estudio de los métodos o sistemas de enseñanza, en sus elementos o componentes. Esto es muy importante, pero creemos que es un complemento esencial el estudio sistemático de las variables relevantes involucradas en los procesos de lectura, mejorando los métodos sin considerar los eventos determinantes del proceso de aprendizaje, se estará muy lejos de lograr eficiencia en el proceso de instrucción, ya que la mejoría de ésta última depende de qué tanto conozcamos realmente, estas variables mencionadas.

En el presente capítulo queremos fundamentar una propuesta de un programa de entrenamiento que a la vez, trata de integrar diversos estudios relacionados con las variables que determinan el proceso de la lectura e intenta realizar una investigación confirmatoria de estas variables.

Se pretende abordar el tema del proceso de la lectura integralmente, sin comprometerse con un autor, teoría o escuela, desarrollando un programa de entrenamiento para seguimiento de instrucciones escritas en niños preescolares que incluya el grado de desarrollo cognoscitivo (cinco-seis años), - las variables implicadas en el proceso de lectura, las características de - un programa de enseñanza, motivación y curiosidad intelectual del niño.

El programa consta de tres etapas:

I. Medición y establecimiento de precurrentes.

- 1) Prueba de agudeza visual y
- 2) Prueba de agudeza auditiva, para detectar anomalías que puedan influir en los resultados;
- 3) Prueba y entrenamiento en discriminación visual que forma parte de la capacidad para reconocer cualquier unidad de lectura ya sea palabra, sílaba o letra. O'Malley (1973), probó los efectos de un pre-entrenamiento en tareas de discriminación con estímulos de diferentes formas y tamaños. Encontró que un pre-entrenamiento en formas diferentes produjo los mejores resultados en una prueba de discriminación de letras (Citado en Rojas, 1975);
- 4) Prueba y entrenamiento en discriminación auditiva, la cual propicia la habilidad para reconocer sonidos, y al mismo tiempo establecimiento del concepto igual y diferente;
- 5) Prueba y entrenamiento en seguimiento de instrucciones verbales: y
- 6) Prueba del no seguimiento de instrucciones escritas.

En esta etapa se efectuó el entrenamiento a los profesores que iban a participar, para facilitar la correcta aplicación del programa (Duffy y Sherman, 1972).

II. Entrenamiento.

Se procurará un ambiente rico de lectura (Elkind, 1980);(Ferreiro y

Teberosky, 1982) colocando letreros en el salón de clases con palabras comunes a los niños (apendice 15), gráficas de aseo con los nombres de los niños, un cartel con la lista de los integrantes del grupo donde los mismos niños -- pasarán a ponerse asistencia. Además se les dará lectura a tres cuentos -- por semana enfatizando el movimiento ocular y señalando con el dedo la dirección de la lectura. Ferreiro y Teberosky (1982) señalan que habiendo niños en edad preescolar que no saben cuál es la orientación correcta de la lectura, hace necesario que algún informante transmita esa información, ya sea -- verbal o leyendo al niño textos, mientras se señala con el dedo las palabras leídas.

En los primeros años de la experiencia preescolar un niño aprende que un objeto tiene el mismo significado o valor simbólico independientemente -- de su dirección o rotación en el espacio y de adición, eliminación o cambio de sus partes componentes, a esto se le llama constancia de los objetos. -- Sin embargo, esta constancia no se aplica a las letras, puesto que sí se rotan, se les añaden o eliminan fragmentos, se cambia su significado.

Por consiguiente, son necesarias dos leyes para corregir el concepto -- original de constancia de los objetos:

- 1) Ley de la constancia direccional
- 2) Ley de la constancia de la forma

La primera sostiene que las letras de la misma forma tienen el mismo valor simbólico, únicamente si su orientación direccional es la misma. -- Ejemplo, una b es distinta a una q, p distinta a d. Asimismo, no se aceptan las rotaciones, así la N y la Z son diferentes. Esta regla también se aplica a la posición de las letras, ejemplo: AL diferente a LA.

Por otro lado, la Ley de la constancia de la forma afirma que las letras de forma similar tiene un valor simbólico idéntico, únicamente si todas sus partes son idénticas. Por ejemplo, añadir una línea a "c" se convierte en "e"; o quitar un rasgo, a "y" se convierte en "v" o en "u". Estas dos leyes son necesarias para la adquisición de la lectura. Por lo que las primeras tres de las seis fases de esta etapa se refieren a éstas.

Fase 1. Discriminación de grafemas.

Fase elaborada en base a la teoría perceptual de Eleonora Gibson. Donde se entrena en discriminación de grafemas mayúsculas y minúsculas. Los grupos de letras mayúsculas (apéndice 4) por discriminar, fueron elegidas a partir del cuadro para rasgos visuales de Gibson (1969). Los grupos de letras minúsculas (apéndice 5) por discriminar fueron elegidos a partir del cuadro para rasgos visuales, inferido del de Gibson.

Fase 2. Formación de patrones.

Pensando en la necesidad de entrenar al niño a generalizar lo que antes se le entrenó a discriminar. Cuando el niño es capaz de discriminar las letras del alfabeto, se le entrena a generalizar entre diferentes tipos de letras.

Fase 3. Asociación visual entre mayúsculas y minúsculas.

Para familiarizarnos con los dos tipos de letras a que tendrá acceso en el material gráfico.

Fase 4. Discriminación de palabras.

Se entrena con palabras de tres grafemas para prepararlos en el reconocimiento de palabras, para que vean que la palabra es una unidad compuesta de pequeñas unidades. Se trabajó con palabras de tres grafemas, tomando en cuenta los descubrimientos de Ferreiro y Teberosky (1982): "... La sola presencia de letras no es condición suficiente para que algo pueda leerse; si hay muy pocas letras (menos de tres), o si hay un número suficiente pero de la misma letra repetida, tampoco se puede leer..." Erickson y Otto (1973),- exploraron los efectos del entrenamiento en listas de palabras similares, - sobre el aprendizaje de reconocimiento de palabras. Las listas similares - probaron ser más difíciles de aprender, pero los sujetos entrenados en es - tas listas dieron más respuestas correctas en tareas de reconocimiento de - palabras.

Hasta aquí, no se le menciona al niño nombres de letras ni significa - dos de palabras. Trataremos de evitar el problema de dar nombre de la le - tra o sonido fonético real.

Ardilla (1979), señala "...Cabe suponer que la información lingüística que recibimos ha de someterse a múltiples y diferentes niveles de análisis. Un primer nivel estaría dado por la identificación correcta de fonemas contrapuestos (análisis fonético), sin el cual el habla aparecería como un susurro continuo. Un segundo nivel, implica la identificación de unidades significativas (palabras), compuestas por uno o varios fonemas, para los cuales debemos tener un referente. Esto implica la existencia de una memoria verbal y una relación entre la palabra y la información que hemos obtenido,

previamente del referente en cuestión".

Con la fase siguiente esperamos lograr que ellos solos descubran la representación fonológica global de las palabras y de cada grafema.

Fase 5. Asociación auditivo visual.

Empieza el entrenamiento con palabras de cuatro grafemas; sigue con palabras de tres grafemas; con grafemas compuestos consonante-vocal, vocal-consonante; finalizando con vocales. Los grafemas compuestos se presentaron considerando lo señalado por Ardilla (1979): "...Un fonema es una unidad fonética del lenguaje, compuesta básicamente por una consonante y una vocal. Si intentamos emitir una consonante, nos damos cuenta que es imposible pronunciarla aislada de una vocal...".

Fase 6. Reglas de lectura.

Espacios en blanco y direccionalidad. Son las reglas mínimas para nuestro propósito, que es que el niño siga instrucciones escritas.

Durante esta etapa de entrenamiento se usarán diferentes formas de reforzamiento ante los aciertos, reforzamiento social, elección de actividad y dulces. Los errores se ignorarán. Ante un cierto porcentaje de errores el alumno deberá ser reentrenado.

III. Evaluación.

En la cual se evaluarán los resultados del entrenamiento presentado al

niño, una por una, 15 tarjetas, desde la más fácil hasta la más difícil de entender (apéndice 3), con instrucciones sencillas y realizables en el mismo salón.

Con esto damos por terminado el programa.

CAPITULO CUARTO

METODO

1) Sujetos.

Se trabajó con 40 niños de Educación Preescolar del Centro de Desarrollo Infantil No. 3 de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, cuyas edades fluctuaban entre los 5 años 6 meses y 5 años 11 meses.

Forma de Elección:

De los 5 grupos de Educación Preescolar que existían en el Centro de Desarrollo Infantil, se seleccionaron por edad 8 niños de la población total de cada grupo.

Forma de asignación:

Los profesores de dichos grupos se encargaron de aplicar a sus alumnos seleccionados el entrenamiento asignado y se mantuvo un grupo como control.

2) Escenario.

5 aulas de preescolar del Centro de Desarrollo Infantil No. 3 de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, con las siguientes características: 6 X 5 mts., ventanas que proporcionan adecuada iluminación, piso de lo seta vinílica, anaqueles de pared a pared a la altura de los niños, mesas hexagonales de medidas adecuadas a los alumnos y 30 sillas infantiles.

3) Instrumentos.

Material de prueba.

- a) Forma de registro para resultados en prueba (apéndice 1).
- b) Tabla estandard de agudeza visual para niños.
- c) Audiómetro y forma de registro.
- d) Materiales concretos sobre forma, color y tamaño para la prueba de discriminación visual de igualdad y diferencia.
- e) Grabación de inventario de fonemas simples y compuestos (apéndice 2), elaborado a partir de la Tabla de fonemas de Ardilla (tabla A).
- f) Prueba de seguimiento de instrucciones verbales (apéndice 3).
- g) Prueba de seguimiento de instrucciones escritas (apéndice 3), presentadas en tarjetas media carta, con letra de imprenta minúscula.
- h) Prueba de la conservación de la cantidad de líquidos cuyos instrumentos consisten en 2 vasos bajos y anchos de medidas similares y uno de diferentes medidas alto y angosto.

Material de entrenamiento.

- a) Juego de 11 tarjetas media carta con tira central movable, con ocho mayúsculas cada una (apéndice 4), ordenadas por grado de dificultad, con base al cuadro de rasgos visuales para mayúsculas de E. Gibson (cuadro 1) y al cuadro de semejanzas entre letras mayúsculas elaborado a partir del anterior para este trabajo (cuadro 2).
- b) Juego de 11 tarjetas media carta con tira central movable, de ocho minúsculas cada una (apéndice 5), ordenadas por grado de dificultad con base en el cuadro de rasgos visuales para minúsculas (cuadro 3), que a su vez ha sido inferido del cuadro de mayúsculas de E. Gibson y elaborado con base al cuadro de grado de semejanzas entre letras

SISTEMA FONOLÓGICO DEL ESPAÑOL

<u>Consonantes</u>						
Forma de Articulación	Punto de Articulación	Labial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusivas	sordas	p	t			k
	sonoras	b	d			g
Fricativas	sordas	f		s		x
	sonoras				y	
Africadas sordas					ch	
Nasales		m		n	ñ	
Laterales				l	ll	
Vibrantes				r rr		

<u>Vocales</u>			
Grado de Apertura	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

CUADRO PARA RASGOS VISUALES PROPUESTOS PARA LETRAS MAYUSCULAS

Descripción del rasgo	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	
Rectas																											
1 Horizontal	+			+	+	+	+				+	+								+							+
2 Vertical		+		+	+	+		+	+		+	+	+			+		+		+						+	+
3 Diagonal (/)	+											+	+									+	+	+	+	+	+
4 Diagonal (\)	+										+		+	+				+	+				+	+	+	+	
Curvas																											
5 Cerrada			+		+											+	+	+	+								
6 Abierta, vertical										+											+						
7 Abiertas, horizontales			+				+			+										+							
8 Intersección	+	+			+	+		+			+							+	+	+		+			+		
Redundancia																											
9 Cambio cíclico			+			+							+							+				+		+	
10 Simetría	+	+	+	+	+			+	+		+	+			+					+	+	+	+	+	+	+	+
Discontinuidad																											
11 Vertical	+					+		+	+		+	+	+			+		+		+	+				+		
12 Horizontal					+	+					+									+							+

2811

CUADRO DE GRADO DE SEMEJANZA ENTRE
LETRAS MAYUSCULAS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
A	*	5	6	4	6	7	7	8	7	4	9	6	8	7	6	6	7	7	4	8	6	9	9	8	10	7
B		*	7	10	9	6	5	8	8	5	6	7	7	6	9	9	8	8	7	7	7	6	7	7	6	4
C			*	9	6	5	10	7	9	10	5	8	6	7	10	6	7	6	10	6	10	9	8	8	8	6
D				*	7	6	7	8	10	7	6	9	7	8	11	9	7	8	7	7	9	8	7	7	8	6
E					*	9	6	9	7	4	7	8	6	5	6	6	5	5	6	10	6	5	6	5	6	7
F						*	8	10	8	6	8	10	5	9	5	10	7	9	6	11	5	4	3	5	6	10
G							*	7	7	10	3	9	4	7	8	6	7	5	10	6	8	7	6	6	5	9
H								*	10	5	9	9	7	7	7	9	6	8	5	11	7	5	5	7	8	6
I									*	7	8	9	9	10	9	9	6	8	7	9	9	8	7	7	10	6
J										*	3	8	4	6	8	6	7	5	10	4	10	7	6	6	5	7
K											*	5	9	8	5	7	6	8	3	8	6	7	7	9	9	7
L												*	6	8	8	8	7	7	8	8	7	6	6	7	9	9
M													*	9	6	6	5	7	6	6	6	8	10	8	11	5
N														*	7	9	8	10	6	7	7	8	7	7	10	6
O															*	8	9	7	8	7	9	9	8	8	7	7
P																*	10	11	6	8	7	5	4	6	7	5
Q																	*	10	7	5	7	7	7	9	6	6
R																		*	5	7	5	6	5	7	7	5
S																			*	4	9	6	8	7	5	6
T																				*	6	5	4	6	7	7
U																					*	9	7	7	6	6
V																						*	1	1	10	8
W																							*	10	9	8
X																								*	9	7
Y																									*	6
Z																										*

CUADRO DE RASGOS VISUALES PROPUESTO PARA LETRAS MINUSCULAS (INFERIDO DEL CUADRO DE GIBSON PARA LETRAS MAYUSCULAS).

Descripción del rasgo	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
Rectas																											
1 Horizontal					+	+									+						+						+
2 Vertical		+		+				+	+		+	+	+	+			+	+	+			+					
3 Diagonal (/)											+												+	+	+	+	+
4 Diagonal (\)											+												+	+	+	+	
Curvas																											
5 Cerrada	+	+		+	+		+									+	+	+									
6 Abiertas, verticales							+	+		+			+	+					+		+	+					
7 Abiertas, horizontales	+		+		+	+	+			+									+		+	+					
8 Intersección	+	+		+	+	+	+	+			+							+	+	+		+				+	
Redundancia																											
9 Cambio cíclico													+								+				+		
10 Simetría			+								+	+				+						+		+	+		
Discontinuidad																											
1 Vertical		+			+			+	+		+	+					+	+								+	
2 Horizontal						+					+										+						+

M-0055967

- minúsculas (cuadro 4).
- c) 28 tarjetas tamaño carta con nueve mayúsculas cada una (apéndice 6), escritas con color negro y la muestra al centro en color rojo, 4 de las nueve mayúsculas son la misma letra que la muestra, pero con ligeras variaciones en la escritura (gótica, cursiva, abierta y recta) y las cinco restantes son letras de rasgos visualmente similares, elegidas con base en el cuadro de rasgos de E. Gibson y el cuadro de semejanzas (cuadros 1 y 3).
- d) 28 tarjetas con las mismas características que las anteriores, pero con grafemas minúsculas (apéndice 6). Los cinco grafemas de rasgos similares a la muestra se eligieron con base en los cuadros para minúsculas y al cuadro de semejanzas (cuadros 2 y 4).
- e) 8 tarjetas media carta divididas en 20 partes cada una, con 5 pares de grafemas mayúscula-minúscula muestra y 120 tarjetas de 5 x 2 cm. con una letra mayúscula o minúscula o bien el binomio correspondiente. La agrupación se realizó considerando un alto grado de similitud en los rasgos de mayúsculas y minúsculas, con base en el cuadro de rasgos mencionado (apéndice 7).
- f) 6 tarjetas media carta con 10 letras mayúsculas o minúsculas cada una y 60 tarjetitas con el complemento del binomio (apéndice 8). La distribución de los grupos de grafemas en las 6 tarjetas se realizó con base en los cuadros de rasgos mencionado anteriormente.
- g) Juego de 13 tarjetas media carta con tira central movible, cada una con ocho palabras de tres grafemas, agrupadas por su similitud en la forma global (apéndice 9).
- h) Juego de memoria con 24 tarjetas de 6 x 6 cm., con una palabra de 4 grafemas cada una, otras tantas con los dibujos que las representan y otras 24 tarjetas muestra de 10 x 6 cm. con la palabra y su repre-

CUADRO DE GRADO DE SEMEJANZA ENTRE LETRAS
MINUSCULAS

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	ñ
a	*	9	9	9	11	8	12	6	6	9	4	6	6	7	9	9	8	9	8	7	6	5	7	6	6	6	6
b		*	6	12	8	6	9	11	10	6	7	9	7	8	8	12	12	9	6	5	8	5	4	6	7	5	7
c			*	6	7	7	9	5	8	10	5	9	7	8	10	6	6	6	10	7	8	9	8	8	7	7	7
d				*	8	5	9	9	10	6	7	9	7	8	8	12	12	9	6	5	8	5	4	6	7	5	7
e					*	9	11	7	8	8	3	5	5	4	8	8	7	8	9	6	5	4	6	5	7	7	7
f						*	8	8	6	9	4	4	6	6	5	5	8	7	12	7	4	3	5	4	8	8	8
g							*	6	7	9	4	7	6	7	9	9	8	9	8	7	6	5	7	6	6	6	6
h								*	10	8	7	9	9	10	6	10	10	11	6	7	10	5	4	6	7	5	9
i									*	8	7	11	9	10	8	10	10	9	8	5	10	7	6	6	9	7	9
j										*	3	7	8	10	8	6	6	9	10	9	10	7	6	6	7	7	9
k											*	8	4	5	5	7	7	6	3	4	5	8	7	9	8	6	4
l												*	8	9	9	9	9	8	7	4	9	8	7	7	8	6	8
m													*	11	7	7	7	7	10	6	11	6	7	5	6	6	10
ñ														*	8	8	8	8	11	8	7	12	7	6	6	7	11
o															*	7	7	7	10	7	8	10	6	5	5	6	8
p																*	8	8	7	8	5	8	8	8	8	7	7
q																	*	1	2	9	6	5	8	5	4	6	5
r																		*	9	6	5	8	5	4	6	7	5
s																			*	7	8	11	5	5	7	6	6
t																				*	7	8	7	8	7	7	7
u																					*	7	5	3	5	5	8
v																						*	7	6	6	7	7
w																							*	11	11	10	8
x																								*	10	11	7
y																									*	9	8
z																										*	8

sentación (apéndice 10). La elección de este grupo de palabras se realizó considerando su familiaridad para los niños, en su fácil representación en dibujos y que en el grupo se encontrara una gran variedad de grafemas (Ferreiro y Teberosky, 1982).

- i) Juego de dominó de 31 palabras de 4 grafemas y sus dibujos correspondientes (apéndice 11). La elección de este grupo de palabras se realizó considerando su familiaridad para los niños, su fácil representación en dibujos y que en el grupo se encontrara una gran variedad de grafemas.
- j) 25 tarjetas de 5 x 3 cm. con una palabra de 3 grafemas cada una y 25 tarjetas de 5 x 5 cm. con los dibujos correspondientes (apéndice 12). La elección de este grupo de palabras se realizó considerando su familiaridad para los niños, su fácil representación en dibujos y que en el grupo se encontrara una gran variedad de grafemas.
- k) 49 tarjetas de 5 x 3 cm. con grafemas compuestos, vocal-consonante o consonante-vocal y 5 tarjetas con vocales (apéndice 13).
- l) 4 tarjetas con características similares al punto 7 con políndromes de 3 grafemas, incluyendo espacios en blanco (apéndice 14). Se eligieron en base a su disponibilidad.
- m) 20 letreros de 5 x 5 cm. nombrando los diversos materiales del salón y otros con los nombres de los niños (apéndice 15).
- n) 30 cuentos infantiles con textos cortos.
- ñ) Hojas de registro, diseñadas especialmente para cada fase (apéndice 16)

Cabe mencionar que todo el material mencionado, a excepción de los 30 cuentos infantiles, se diseñó y elaboró especialmente para esta investiga-

ción bajo los siguientes criterios:

- a) Material atractivo para niños preescolares.
- b) Que las habilidades requeridas de los sujetos para su manejo estuvieran bien adquiridas por los mismos.
- c) Variedad en el diseño de materiales para esta fase y evitar monotonía.
- d) Material resistente y re-utilizable.
- e) Material que facilitara la instrucción individualizada y que no requiriera la presencia continua del maestro.
- f) Que presentara diversos niveles de dificultad intrafase, determinados a partir de:
 - Tabla de fonemas (Ardilla 197) (Tabla A).
 - Cuadro de Rasgos Visuales para Mayúsculas (Gibson, 19) (Cuadro 1).
 - Cuadro de Grado de Semejanzas para Mayúsculas elaborado a partir del cuadro anterior (Breceda y Trejo, 1983) (Cuadro 2).
 - Cuadro de Rasgos Visuales para Minúsculas inferido del de Gibson (Breceda y Trejo, 1983) (Cuadro 3).
 - Cuadro de Grado de semejanzas para Minúsculas elaborado a partir del cuadro anterior (Breceda y Trejo, 1983) (Cuadro 4).
 - La evidencia empírica obtenida por Ferreiro y Teberosky (1982).

4) Diseño.

Para la realización de esta investigación se utilizaron dos tipos de diseño:

- 1.- Diseño de grupo control no equivalente (Campbell y Stanley, 1970; p. 93). Para la comparación de la administración contra la no administración del programa de entrenamiento.

GRUPO EXPERIMENTAL	0	X	0
GRUPO CONTROL	0	-	0

- 2.- Diseño contrabalanceado incompleto (Castro, 1976; p. 126). Para la evaluación de los efectos de orden en que se presentarán las condiciones experimentales del entrenamiento en la lectura, porcentaje de instrucciones seguidas por el grupo, tiempo y velocidad de ejecución en cada fase.

GRUPO 1	0	X ₁ 0	X ₂ 0	X ₃ 0	X ₄ 0	X ₅ 0	X ₆ 0	0
GRUPO 2	0	X ₄ 0	X ₅ 0	X ₆ 0	X ₃ 0	X ₂ 0	X ₁ 0	0
GRUPO 3	0	X ₅ 0	X ₆ 0	X ₄ 0	X ₂ 0	X ₃ 0	X ₄ 0	0
GRUPO 4	0	X ₂ 0	X ₃ 0	X ₄ 0	X ₁ 0	X ₆ 0	X ₅ 0	0

La distribución de las diferentes secuencias se efectuó en forma azarosa.

CUADRO DE DISTRIBUCION
SECUENCIA/GRUPO

GRUPO	P.T.	SECUENCIA DE ENTRENAMIENTO	P.T.
E ₁	I	1,2,3,4,5,6 *	III
E ₂	I	4,5,6,3,2,1	III
E ₃	I	5,6,1,2,3,4	III
E ₄	I	2,3,4,1,6,5	III
C ⁴	I		III

*Estos números se refieren a las fases que componen al programa de entrenamiento.

5) Definición de variables.

VI₁ Administración de un procedimiento de entrenamiento para seguimiento de instrucciones escritas con dos valores, presencia y ausencia.

VI₂ Secuencia de los pasos de entrenamiento con cuatro valores.

VD₁ Porcentaje de instrucciones seguidas.

VD₂ Tiempo de ejecución de cada fase.

6) Procedimiento.

El programa consta de tres etapas fundamentales, I. Medición y establecimiento de precurrentes; II. Entrenamiento y; III. Evaluación.

I. Medición y Establecimiento de precurrentes.

a) Agudeza visual: Medida con la tabla agudeza visual para niños, aplicando la técnica médica preestablecida. Ante la presentación de problemas visuales se canalizó a los sujetos con el especialista.

b) Agudeza auditiva: Medida con audiómetro por medio Barrido Tonal. Por la edad de los sujetos se excluyó umbral auditivo. Se observó lentitud de discriminación de tonos agudos por contaminación y mal aseo. Cuando se encontraron problemas auditivos se canalizó a los sujetos con el especialista.

c) Discriminación visual: Evaluar con figuras geométricas de dos tamaños y colores primarios, solicitando al alumno establecer igualdad o desigual-

dad con base en uno, dos o tres de los criterios mencionados, por ejemplo: forma y color; forma, color y tamaño, etc., entrenando a los sujetos con ejecución menor al 80%.

d) Discriminación auditiva: Se midió al presentar al niño la cinta con los pares de fonemas, (apéndice 2) solicitando establecer igualdad o desigualdad. Se encontró dificultad en el niño al utilizar el concepto "desigualdad", lo cual se solucionó al pedirlo como "no igual". Se entrenó a los sujetos con ejecución menor al 80%.

e) Seguimiento de instrucciones verbales: Se midió pidiendo al alumno que ejecutara las 5 primeras instrucciones verbales de las 15 del apéndice. Se entrenó a los sujetos con una ejecución menor del 100%.

f) Seguimiento de instrucciones escritas: Se presentaron al niño las mismas instrucciones escritas en tarjetas y se le solicitó las ejecutara. Se exigió un 100% de error.

g) Entrenamiento a los aplicadores: Durante cinco sesiones diarias de una hora, se presentó la metodología a seguir en la aplicación del programa, explicando la forma de dar instrucciones, forma de presentación del material, forma de registros y forma de aplicar reforzamiento.

II. Entrenamiento.

Durante esta etapa se colocaron letreros (apéndice 15) con palabras comunes a los niños, gráficas de aseo con los nombres de los sujetos y se les dió lectura a 3 cuentos por semana enfatizando el movimiento ocular y

y señalando con el dedo la dirección de la lectura. Esta etapa consta de 6 fases aplicadas en orden diferente a cada grupo experimental (cuadro 1).

A continuación se describe la secuencia aplicada al grupo uno.

Fase 1. Discriminación de grafemas mayúsculas y minúsculas.

a) Mayúsculas:

- Prueba: En dos sesiones de 15 min. cada una, pero respetando el tiempo individual de ejecución de cada niño, se presentaron las tarjetas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 11 (apéndice 4) pidiéndole que uniera con una flecha las letras iguales, dando reforzamiento social. En caso de un 100% de aciertos se pasaba a la prueba de discriminación de grafemas minúsculas, en caso contrario se procedió al entrenamiento.

- Entrenamiento: Se presentaron las tarjetas pertinentes a los errores cometidos partiendo de la última tarjeta, es decir, de la más fácil, pidiéndole al niño la misma ejecución que en la prueba. Al término sin error de cada tarjeta se le reforzó dándole la oportunidad de elegir la actividad que deseara realizar inmediatamente después. Los errores se ignoraban. A las tres tarjetas sin error se presentó nuevamente la prueba.

b) Minúsculas:

- Prueba: En dos sesiones de 15 min. cada una, pero respetando el tiempo individual de ejecución de cada niño, se presentaron las tarjetas 1, 2, 3, 4, 5 y 11 (apéndice 5) pidiéndole que uniera con una flecha las letras que

eran iguales, dando reforzamiento social. En caso de un 100% de los aciertos se pasó a la siguiente fase, en caso contrario se procedió al entrenamiento.

- Entrenamiento: Igual que en mayúsculas.

Fase 2. Formación de patrones mayúsculas y minúsculas.

a) Mayúsculas:

- Prueba: En 7 sesiones de 15 min. cada una se le presentaron al niño una por una 28 tarjetas (apéndice 6) pidiéndole que encerrara con crayola todas las letras iguales a la del centro, ejemplificando la acción. Se administró reforzamiento social ante aciertos y se ignoraron los errores. En caso de un 100% de aciertos se pasó a la prueba de formación de patrones minúsculas, en caso contrario se procedió al entrenamiento.

- Entrenamiento: Se dieron al niño las tarjetas de formación de patrones en las que se presentó error por exclusión de una letra y se le pidió repetiera el ejercicio, reforzando con dulces o elección de actividad al término sin error de cada tarjeta e ignorando los errores. A los sujetos que presentaron error por elección de una letra equivocada se le dieron las tarjetas pertinentes de discriminación de grafemas con las mismas instrucciones, reforzando con dulces o elección de actividades al terminar sin error cada tarjeta ignorando los errores. A los 3 aciertos consecutivos en cada ejercicio se presentó nuevamente la prueba.

b) Minúsculas:

- Prueba: En 7 sesiones de 15 min cada una se le presentaron al niño una por una 28 tarjetas (apéndice 6) pidiéndole que encerrara con una crayola - todas las letras que fueran iguales a la del centro, ejemplificando la acción. Se administró reforzamiento social ante aciertos y se ignoraron los errores. En caso de un 100% de aciertos se pasó a la siguiente fase, en caso contrario se procedió al entrenamiento.

- Entrenamiento: Igual que en mayúsculas.

Fase 3. Asociación de mayúsculas minúsculas.

- Prueba: En 3 sesiones de 20 min. cada una se presentaron a los sujetos una por una 6 tarjetas (apéndice 8) con sus 10 tarjetas correspondientes, - solicitándoles que aparearan las tarjetitas con las letras que se encontra - ban en la matriz a la izquierda de cada cuadro como correspondía, ejemplifi cando la acción. Se dió reforzamiento social a los aciertos. En caso de - un 100% de aciertos se pasó a la fase siguiente, en caso contrario se proce dió al entrenamiento.

- Entrenamiento: Se presentaron al niño una por una las tarjetas que tuvieran los grafemas en que presentó error durante la prueba (apéndice 7) - solicitándole que colocara en cada cuadro las tarjetas que contenían los - grafemas presentados en el cuadro superior como muestra. Se reforzó con - dulces o elección de actividad al término sin error de cada tarjeta. Los - errores se ignoraban. A los 3 aciertos consecutivos se aplicó nuevamente la prueba.

Fase 4. Discriminación de palabras.

- Prueba: En 3 sesiones de 20 min. cada una se presentaron al niño las tarjetas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10 (apéndice 9) solicitándole que uniera con una flecha las palabras iguales, reforzando socialmente las ejecuciones acertadas e ignorando los errores. En caso de un 100% de aciertos se pasa a la siguiente fase, en caso contrario se procede al entrenamiento.
- Entrenamiento: Se presentaron al niño una por una las tarjetas del grupo en que cometió error y se le solicitó que uniera con una flecha las palabras iguales, reforzando con dulces o elección de actividad el término sin error de cada tarjeta. A los 3 aciertos consecutivos se presentó nuevamente la prueba.

Fase 5. Asociación auditivo visual.

Palabras de 4 grafemas con juegos de memoria y dominó.

- Entrenamiento: Se presentó el juego de memoria (apéndice 10) a un grupo de 4 niños colocando mezcladas las 48 tarjetas (dibujos y palabras) hacia abajo sobre una mesa y las 24 tarjetas muestra (que tenían el dibujo y su nombre juntos) hacía arriba de manera que los sujetos vieran su contenido. Se les solicitó que uno por uno levantaran 2 tarjetas de las que se encontraban hacia abajo y que compararan con las tarjetas muestra para ver si era el par o no, si era la palabra y su dibujo correspondiente el niño la conservaba junto con la tarjeta muestra y cedía su turno al siguiente compañero, en caso contrario se ponían nuevamente boca abajo las tarjetas en el lugar en que estaban y cedía -

su turno al siguiente compañero. Se dió reforzamiento social a los aciertos de los niños. Se hizo hincapié a los niños que debían poner mucha atención a las tarjetas que descubrían para que pudieran recordar su posición y contenido y así lograran un mayor número de aciertos (tarjetas) para ganar el juego. Al ganador se le reforzó con dulces o elección de actividad.

Este juego se presentó en 3 ocasiones durante la semana en sesiones de - 20 min. cada vez.

- Prueba: En una cuarta sesión se colocaron de 10 en 10 las tarjetas con los dibujos y se dieron al sujeto las 10 tarjetas con las palabras correspondientes pidiéndole que las aparearan en la forma correcta. Se dió reforzamiento social ante aciertos y se registraron los errores.

- Entrenamiento: Con dominó. Se presentó el juego de dominó a un grupo de 4 niños (apéndice 11). A cada niño se le dieron 6 tarjetas, las restantes se dejaron en el centro para coger una si no tenían la que debían poner. Se dejó una como inicio del juego, solicitando a los participantes que uno por uno en su turno colocaran la tarjeta que correspondía a la palabra o al dibujo -- que había en los extremos (la palabra era leída por la educadora). En caso de no tener la tarjeta correspondiente se pasaba el turno a su compañero. Si nadie tenía la tarjeta, el niño que tenía el turno robaba del centro, si era la que correspondía la colocaba, si no le pasaba el turno al siguiente compañero. El ganador era el que terminaba primero sus tarjetas y se le reforzó con dulces o elección de actividad. Se dió durante el juego reforzamiento social y se corrigieron los errores. Este juego se presentó durante 3 sesiones de 20 min. cada una en la semana.

- Prueba: En una cuarta sesión, se colocaron de 10 en 10 las tarjetas con los dibujos y se dieron al niño 10 tarjetas con las palabras correspondientes en desorden, pidiéndole que las apareara en la forma correcta. Se dió reforzamiento social ante los aciertos y se registraron los errores.

Se analizaron los resultados de las pruebas de los 2 juegos. Los sujetos que no presentaron error pasaron a la asociación auditivo visual de palabras de 3 grafemas. Los sujetos que presentaron error se les reentrenó en sus errores haciendo un juego de memoria con las tarjetas en que se había cometido algún error. Los grupos fueron de dos niños cada uno, agrupados con base en la similitud de sus errores.

El reentrenamiento se efectuó durante 3 sesiones de 20 min. cada una en la semana y se probó nuevamente como ya se ha descrito en una 4ta. sesión.

- Entrenamiento: Con palabras de 3 grafemas. En 3 sesiones de 15 min. cada una se presentaron al niño 30 tarjetas (10 por sesión) (apéndice 12) con las palabras y sus respectivos dibujos pidiéndole que apareara las tarjetas en la forma correcta. Se dió reforzamiento con elección de actividad al término sin error de cada sesión, los errores se registraron y se corrigieron. Los sujetos que no presentaron error pasaron al paso siguiente. Los sujetos que cometieron error se reentrenaron solicitando la misma tarea ya descrita pero usando sólo las tarjetas correspondientes a los errores. Se dió reforzamiento social a las ejecuciones acertadas y al término sin error de cada sesión se reforzó con dulces. Se presentó nuevamente el material con las mismas indicaciones y a las 3 ejecuciones sin error se continuó con el siguiente paso.

- Entrenamiento: Con grafemas compuestos consonante vocal, vocal consonante. En 6 sesiones de 15 min. cada una se presentaron al sujeto de 10 en 10 las 49 tarjetas (apéndice 13) pidiéndole que señalara la tarjeta correspondiente al fonema mencionado. Se dió reforzamiento social a los aciertos y se registraron los errores. En caso de 100% de aciertos se pasaba al siguiente paso. En caso contrario se procedía al reentrenamiento.

- Reentrenamiento: Se presentaron al sujeto las tarjetas con los pares de grafemas en que cometió error pidiéndole que señalara la tarjeta correspondiente al fonema mencionado dando oportunidad de una corrección. Se reforzó con dulces o elección de actividad al término sin error de cada grupo de tarjetas y corrigiendo los errores presentados. A los 3 aciertos consecutivos se aplicó la prueba (ver entrenamiento).

Vocales.

- Prueba: Se presentaron 5 tarjetas con las vocales y se pidió al sujeto que mostrara las tarjetas que tenían la letra que mencionábamos, en caso de 100% de aciertos se pasó a la fase siguiente en caso contrario se procedía al entrenamiento.

- Entrenamiento: Se presentaron al sujeto las tarjetas con las vocales en que cometió error procediendo de la misma manera que en el paso anterior.

Fase 6. Reglas de lectura. Espacios en blanco y direccionalidad de la lectura.

- Prueba: Se presentaron en una sesión de 15 min. las 4 tarjetas para re-

glas de lectura (apéndice 14), solicitando a los sujetos unir con flechas - las palabras que significaran lo mismo. Se dió reforzamiento social a las ejecuciones acertadas y se registraron los errores. Con el 100% de aciertos se pasó a la etapa siguiente, en caso contrario se procedió al entrenamiento.

- Entrenamiento: Se presentaron a los sujetos 1 por 1 las tarjetas en donde se presentó error y se les solicitó que unieran con una flecha las palabras que significaran lo mismo. Se reforzó con dulces o elección de actividad el término sin error de cada tarjeta y se corrigieron los errores, a --- los 3 aciertos consecutivos se presentó nuevamente la prueba.

En el grupo 2 la secuencia establecida durante esta etapa fue la siguiente: Inició en fase 4, continuando con 5, 6, 3, 2 y 1, secuencia que no se realizó ya que este grupo desertó al inicio de la fase 5.

En el grupo 3 la secuencia establecida fue 5, 6, 1, 2, 3 y 4 con una - variante intrafase en la 5ta. fase, ya que en ésta se inició con asociación auditivo visual de vocales, pasando a grafemas dobles, luego palabras de 3 grafemas y finalizando con palabras de 4 grafemas. Sin embargo al observar la dificultad para los niños de realizar la tarea de asociación auditiva visual con grafemas dobles, se retomó el orden propuesto en la secuencia lógica para esta 5ta. fase.

En el grupo 4, se administró la secuencia siguiente: 2, 3, 1, 6 y 5 sin variaciones intrafase.

En el grupo 5 (grupo control), se le administró la etapa I y III, supri

miendo la etapa II y sustituyéndola con la aplicación del programa señalado por la S.E.P. para este nivel de edad.

III. Evaluación.

En una sesión de 15 min. se presentaron una por una las 15 tarjetas - (apéndice 3) pidiendo al sujeto en cada presentación que ejecutara la acción que indica la tarjeta. Se dió reforzamiento social a las ejecuciones de los sujetos.

CAPITULO QUINTO

1) RESULTADOS

El programa fue aplicado a cuatro grupos experimentales en cuatro diferentes secuencias (Ver cuadro 5).

Grupo 1.

Se le aplicó la secuencia lógica 1, 2, 3, 4, 5, 6. Inició con ocho niños de los cuales cuatro desertaron por cambio de escuela, permisos, incapacidad o vacaciones de la madre. Tiempo total de aplicación: diecisiete semanas (gráfica 3.1).

Fase 1. Solo se registró un error, que fue corregido con entrenamiento.

Tiempo de aplicación: tres semanas.

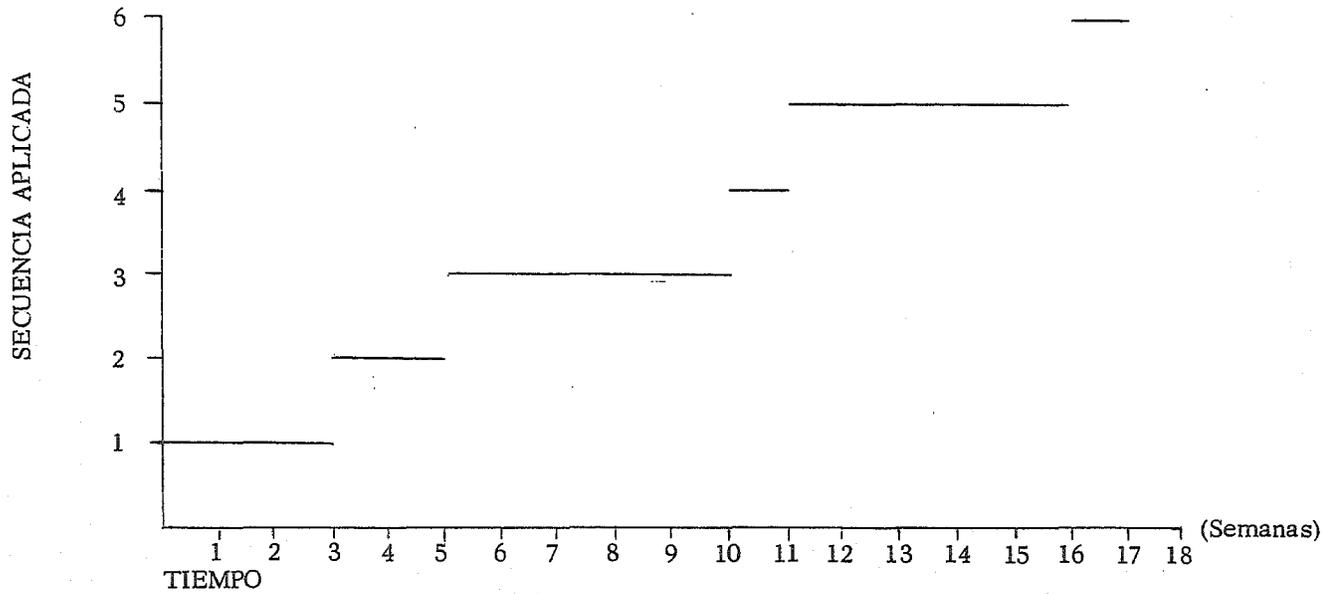
Fase 2. Hubo dos errores, en uno omitieron una K y en otro encerraron la M por la W. También este error fue corregido con una sesión de entrenamiento. Tiempo de aplicación: dos semanas.

Fase 3. Se registraron muchos errores. Se descubrió lo tedioso del material y la dificultad para manipular. Aquí no se exigió el 100% de aciertos ya que hubo aburrimiento y fatiga. Sólo se entrenó una vez y se volvió a probar, pasando a la siguiente fase. Tiempo de aplicación: cinco semanas.

Fase 4. No se registró error. Tiempo de aplicación: una semana.

Fase 5. Fue la más larga. Se empezó entrenando con palabras de cuatro grafemas (usando juegos de memoria y dominó), después se entrenó con palabras de tres grafemas, de dos grafemas hasta finalizar con vocales. Aquí sólo un niño mostró cuatro errores que fueron corregidos con una sesión de entrenamiento. Tiempo de aplicación: cinco semanas.

GRAFICA No. 3
GRUPO 1



Fase 6. No se registró error. Tiempo de aplicación: una semana.

De los cuatro niños que terminaron el programa, dos siguieron instrucciones escritas, uno deletreaba y otro logró unir las letras pero fueron in capaces de seguir instrucciones.

A pesar de haber dado instrucciones a las madres para que no enseñaran nada sobre letras en su casa, a dos de estos niños que finalizaron el programa se les enseñó el abecedario.

Mauricio, a quien no se le enseñó en casa, logró comprender las reglas del programa, se fue viendo claramente el efecto de cada fase en su aprendi zaje. Al llegar a la fase cinco (asociación auditivo visual), él sólo llegó a inferir el nombre de las letras y fue así como logró generalizar su aprendizaje a otras palabras, es decir, si veía en el juego de memoria la palabra PATO con su dibujo correspondiente y después encontraba la palabra PALO aislada, ya podía leer la primera sílaba e infería el resto. Es así co mo fue capaz de seguir 9 de las 15 instrucciones.

Carolina, tampoco recibió instrucciones en casa, obtuvo un 100% de aciertos en la etapa de evaluación. Mostró mucho interés en el programa, muy constante y atenta a las diferentes etapas.

Sandra y Roberto no lograron seguir instrucciones escritas, sólo podían decir el nombre de las letras y uno de ellos hasta unirlas pero sin comprender lo escrito. Estos niños recibieron entrenamiento paralelo en sus casas, afectando mucho su aprendizaje, puesto que no atendían bien lo que se les

trataba de enseñar con el programa, ya que siempre intentaban reconocer las letras. Por ejemplo, en la fase cuatro (discriminación de palabras) en donde había la intención de que el niño viera que los grafemas juntos hacían una palabra con significado, ellos insistían en tratar de reconocer cada letra.

Grupo 2.

Debió seguir la secuencia 4, 5, 6, 3, 2, 1. Pero el entrenamiento se suspendió en la fase 5, por razones que explicaremos más adelante. Tiempo total de aplicación: nueve semanas (gráfica 3.2)

Fase 4. No se registró error, pero el encargado reportó aburrimiento y cansancio. Tiempo de aplicación: cuatro semanas.

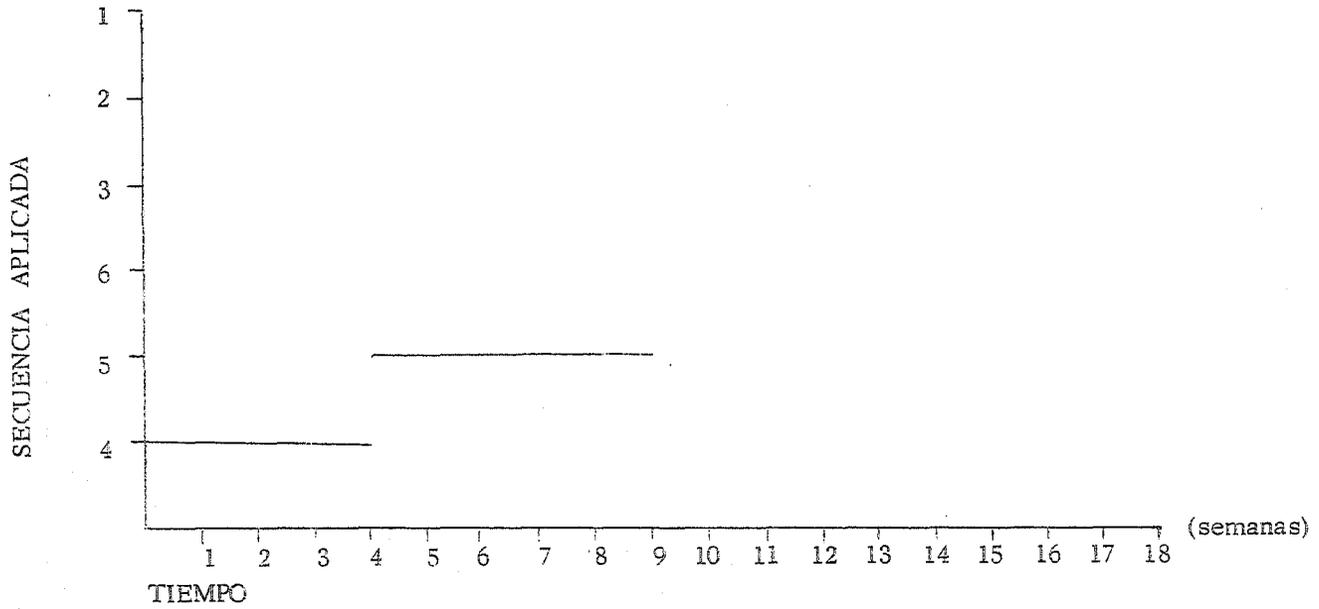
Fase 5. Sólo se aplicó una parte, entrenamiento en vocales, durante cinco semanas. En las vocales no se registró error. No hubo entrega del reporte correspondiente reportando el encargado total desinterés por parte de los alumnos, por lo que, dijo, se negaron a continuar con el programa, Introdujo otro programa de lectura.

Grupo 3.

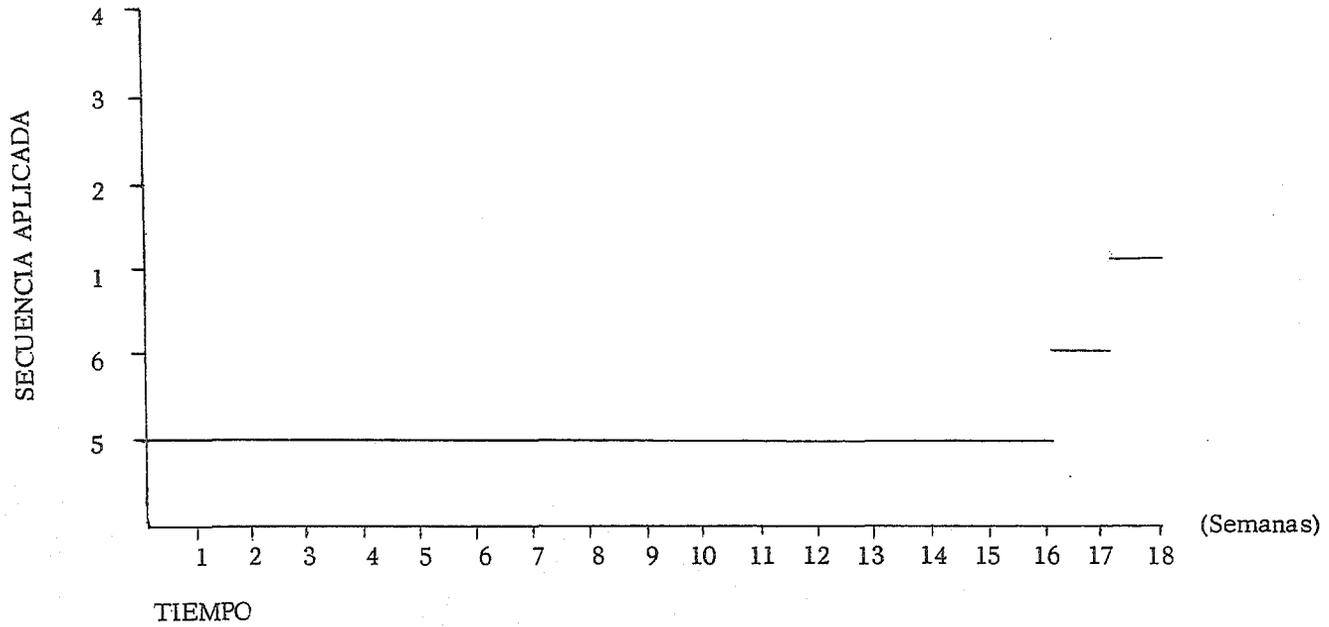
Se le aplicó la secuencia 5, 6, 1, 2, 3, 4. Tiempo de aplicación: diez y ocho semanas (gráfica 3.3).

Fase 5. El entrenamiento inició con vocales y grafemas dobles. Pero por la serie de errores registrados y el poco interés que mostró el grupo

GRAFICA 3.
GRUPO 2



GRAFICA 3.
GRUPO 3



4611

y tomando en cuenta la experiencia del grupo 2, decidimos modificar la fase agregando palabras de cuatro grafemas e invirtiendo el orden, es decir, el entrenamiento empezaría con las palabras de cuatro grafemas, de tres, de dos y vocales. Se observó interés y agrado en los niños.

En vocales, dos niños mostraron errores, que fueron corregidos con una sesión de entrenamiento.

En grafemas dobles los errores aumentaron considerablemente.

En palabras de tres grafemas se registraron sólo dos errores corregidos con entrenamiento. Tiempo de aplicación: trece semanas.

Fase 6. No se registró error. Tiempo de aplicación: una semana.

Fase 1. Se registró un error, corregido con una sesión de entrenamiento.

Tiempo de aplicación: cuatro semanas.

Hasta aquí llegó este grupo por finalizar curso.

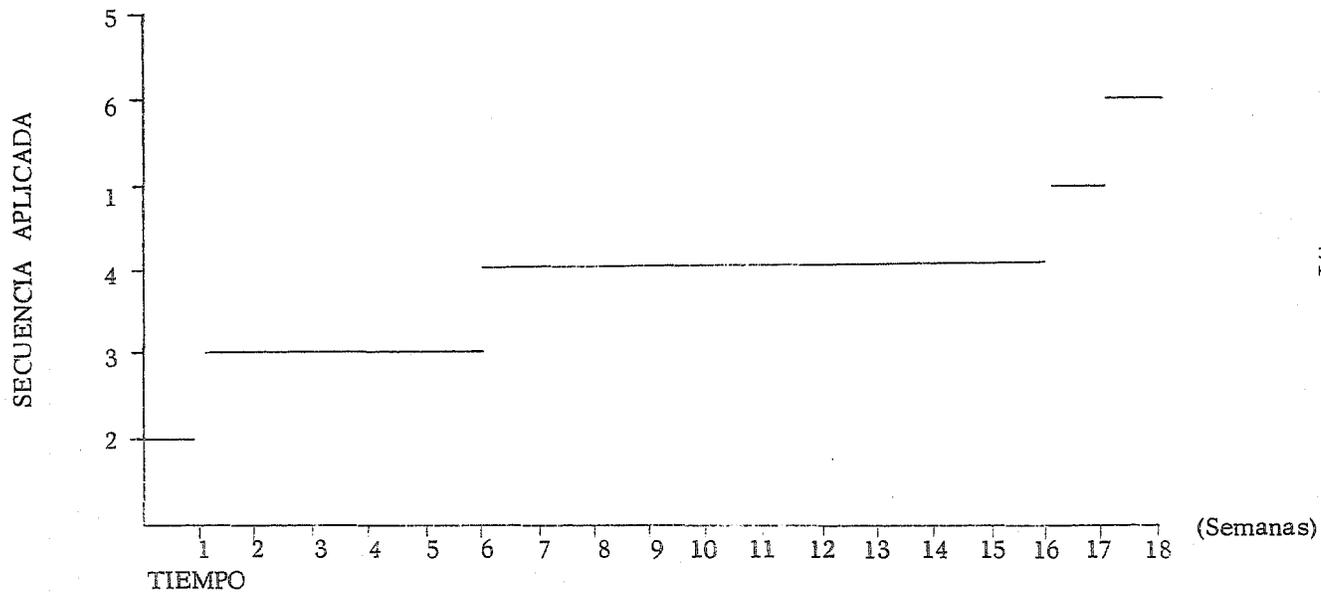
Grupo 4.

Seguio la secuencia 2, 3, 4, 1, 6, 5. Empezó con ocho niños, de los cuales tres fueron descartados por asistencia irregular. Tiempo total de aplicación: diez y ocho semanas (gráfica 3.4).

Fase 2. Se registraron muchos errores. Corregidos con dos sesiones de entrenamiento. Tiempo de aplicación: una semana.

Fase 3. Se registraron muchos errores. Aquí no se exigió el 100% de aciertos, se entrenó una vez y se volvió a probar pasando a la siguiente fase. Tiempo de aplicación: cinco semanas.

GRAFICA 3.
GRUPO 4



Fase 4. No se registraron errores. Tiempo de aplicación: nueve semanas.

Fase 1. No se registraron errores. Tiempo de aplicación: dos semanas.

Fase 6. Dos niños mostraron errores, a los cuales hubo que aplicarles más de una sesión de entrenamiento para corregirlos. Tiempo de aplicación: una semana.

Hasta aquí llegó este grupo por finalizar el curso.

Grupo 5.

Funcionó como grupo control, aplicando el programa señalado por la SEP. Ninguno de estos niños siguió instrucciones escritas. Tiempo de aplicación: diez y ocho semanas. (gráfica 1).

DISTRIBUCION DE SECUENCIAS POR GRUPO

GRUPO	P. T.	SECUENCIA DE ENTRENAMIENTO	P. T.
E 1	I	1, 2, 3, 4, 5, 6,	III
E 2	I	4, 5, 6, 3, 2, 1,	III
E 3	I	5, 6, 1, 2, 3, 4,	III
E 4	I	2, 3, 4, 1, 6, 5,	III
C 5	I	- - - - -	III

2) DISCUSION.

Después de haber revisado los resultados, nos permitimos analizarlos en función de los diferentes puntos de vista señalados en los capítulos anteriores.

En los grupos 2 y 3, se inició con fases en las que se presentan unidades simbólicas mayores (palabras), lo cual no invitaba a los sujetos a un proceso gradual constructivo y creativo, que según Williams (1970), es fundamental en un método de instrucción como un elemento no sólo cognoscitivo, sino también motivador. En estos grupos la falta de interés y el aburrimiento fueron notorios.

Mialaret (1972), también ha insistido en los aspectos afectivos y motivacionales como esenciales para el aprendizaje. Especialmente el grupo 2 fue atendido por un aplicador apático y desinteresado, lo que pudo ser determinante en la falta de colaboración de los sujetos.

Por otra parte, los dos sujetos del grupo 1 que lograron seguir instrucciones escritas (y por tanto lograron el objetivo), se mostraron muy atentos y pacientes, claramente interesados en cada una de las fases a lo largo de todo el estudio. Habiendo otro que desertó al final por inquieto. Esto va de acuerdo a los señalamientos de Kagan (1965) de que niños "reflexivos", en contraposición de "impulsivos", tienen un menor tiempo de conceptualización.

Con Gibson (1977), hemos planteado que las bases psicológicas del apren

dizaje perceptual son la abstracción, la filtración y la exploración activa de los órganos de los sentidos. La secuencia instruccional propuesta, en parte, se ha apoyado en esta idea. De acuerdo al aprendizaje logrado en el grupo 1, se confirma que la abstracción y la filtración sólo son posibles a través de una adecuada presentación del material que permita discriminar los rasgos distintivos, en este caso de las letras. Esto es lo que se ha pretendido en las primeras fases del entrenamiento. En los otros grupos que llevaron fases distintas y no iniciaron con esta gradual abstracción de rasgos de grafemas, el aprendizaje no fue logrado, al menos en el tiempo que duró la aplicación del material.

En cuanto a las afirmaciones de Resnick (1981), de que el niño en edad de aprender a leer, percibe el lenguaje hablado como una secuencia de fonemas, y el aprendizaje de la lectura no es más que un simple proceso de asociaciones letra-fonema, no parecen concordar con nuestro trabajo. Los sujetos que aprendieron a leer, al parecer, no asociaron directamente pares fonema-grafema, sino que utilizaron abstracciones de rasgos distintivos de las letras y sólo más tarde, en lo que más bien parece un proceso de construcción de parte del sujeto, se integraron grafemas y fonemas en unidades simbólicas mayores o palabras. Además, los sujetos que iniciaron con una Asociación visual-auditiva, no lograron la habilidad.

De hecho, hemos apreciado por éste y otros resultados, que es difícil sostener una concepción asociacionista (Staats y Staats, 1962, 1963, 1968; Jenkins y Palermo, 1964) del aprendizaje de la lectura, aunque esto no implica caer por exclusión, en una postura cognoscitivista (Cromer, 1968; Fodor, 1966; etc.). Más bien pensamos que ambos aspectos (la asociación-even-

tos ambientales y la cognición-procesos mentales) resultan fundamentales, y que aún no existe un paradigma que logre integrar; sin problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos; los diversos elementos sobre la teorización del aprendizaje en general. Pero nos gustaría señalar que sí creemos en una significativa participación del sujeto como "Constructor del conocimiento" y que es difícil aceptar algunas tesis empiristas como el sostener que cuando aprendemos algo empezamos en "cero". En este sentido, nuestro trabajo señala más en la dirección de Ferreiro y Teberosky (1982), que afirman que el aprendizaje es el resultado de la propia actividad del sujeto.

En cuanto a la secuencia del programa de entrenamiento propuesta, hasta donde se pudo apreciar, su efecto positivo en la adquisición de la lectura y por sus bases teóricas, está de acuerdo en la necesidad de incluir varios aspectos relacionados con el ambiente o condiciones del aprendizaje, elementos motivacionales, individualización de la enseñanza, de fácil manejo para el aplicador (Duffy y Sherman, 1972; Elkind, 1980; Goolsby y Stoltman, 1973).

También hemos apreciado la necesidad de una instrucción sistemática por etapas que inicie en una etapa preparatoria, luego en una instrucción o entrenamiento, una etapa de generalización y finalmente otra de mantenimiento (Young, 1949). Estas fases también podrían ser congruentes con algunos conceptos de Gagné (1965), en cuanto a sus fases del aprendizaje, en especial con la necesidad de una etapa de "consolidación". Con Bruner (19), respecto que el aprendizaje por descubrimiento es más comprensivo y sólido para

el sujeto que el de mera repetición, ya que nuestro programa incluye precisamente una fase en que el sujeto "descubre" las reglas del juego.

3) CONCLUSIONES.

Debido a la inadecuada disposición de algunos aplicadores, a la deserción involuntaria de sujetos y otros factores no controlados, ha sido difícil concluir la etapa experimental y asegurar la valía de los resultados. Sin embargo, consideramos que se han obtenido datos de interés que nos permiten apreciar una línea acorde con algunos de los plantamientos teóricos realizados a lo largo del trabajo, así como hacer algunas sugerencias en la investigación y la enseñanza de la lectura.

Observamos que:

- 1) En la administración contra la no administración del entrenamiento propuesto para el programa de instrucciones escritas, únicamente sujetos del grupo 1 pudieron seguir las instrucciones (gráfica 1).
- 2) La secuencia de entrenamiento propuesta contra las otras tres secuencias presentadas, dió como resultado diferencias significativas que la apoyan ya que:
 - a) Fue la única en que se logró presentar todas las fases del programa.
 - b) Fue la única que se concluyó en el tiempo programado.
 - c) Fue el único grupo en el que se dió seguimiento de instrucciones escritas por parte de los sujetos.
 - d) Fue la que propició que cada fase fuera ejecutada en menor tiempo y con menos esfuerzo por los sujetos. Observando también menor rechazo de los mismos al entrenamiento (cuadros 6 y 7).
- 3) Dado el porcentaje de instrucciones seguidas por los sujetos del grupo 1, en comparación con los otros grupos experimentales, los efectos de

orden en que se presentaron las experiencias de aprendizaje son relevantes para la adquisición de la lectura.

Concluimos que:

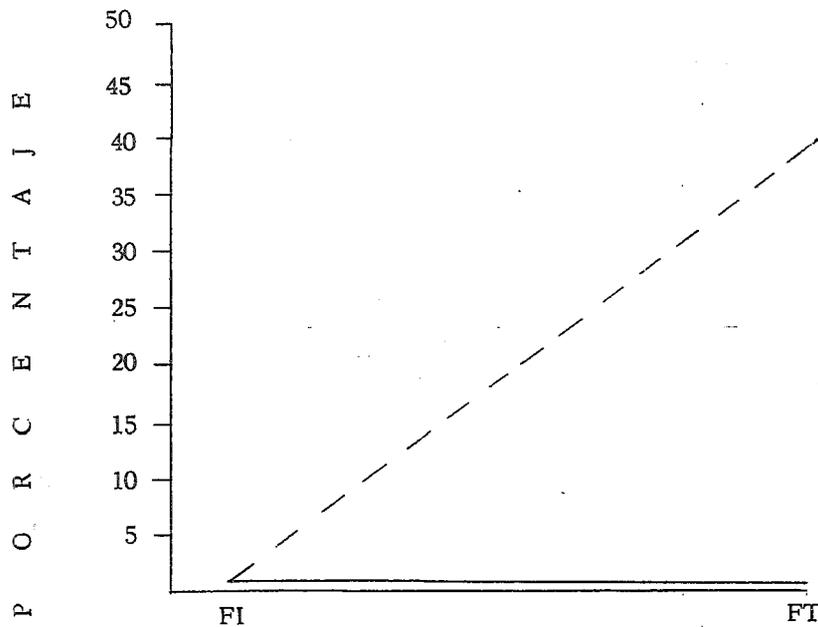
- 1) La secuencia de entrenamiento propuesta fue determinante en el logro de la adquisición de la lectura de los sujetos.
- 2) Aunque un buen número de sujetos pudo estar influido por otras variables ajenas al experimento (problemas familiares, mala aplicación del material, deserción, etc.), fue determinante la secuencia de presentación del material en la no adquisición de la lectura.
- 3) Como variables significativas en el aprendizaje de la lectura encontramos:
 - La discriminación de rasgos distintivos de los grafemas.
 - La conceptualización de una orientación direccional de los mismos.
 - La presentación sistemática y gradual de menor a mayor complejidad del material.
 - La adecuada disposición o actitud del aplicador como elemento motivacional.
 - La adecuada disposición o actitud del sujeto para enfrentarse a la tarea.

Sugerimos que:

- 1) Es conveniente realizar investigación para esclarecer aún mejor las variables determinantes del aprendizaje de la lectura.
- 2) Esta investigación es esencial, pensando en la adaptación gradual del

niño no sólo a los ambientes educativos, sino también con el complejo mundo de la lectura.

- 3) Se considere al sujeto que aprende como un constructor activo y no como un receptor pasivo, de manera que cualquier método instruccional procure disponer las condiciones para "descubrir" más que para "informar" el conocimiento.



Porcentaje de instrucciones seguidas por los sujetos

GRUPO CONTROL —————

GRUPO EXPERIMENTAL - - - - -

RESUMEN DE RESULTADOS

Gpo.	SECUENCIA	R E S U L T A D O S	TIEMPO DE APLICAC.
1	1,2,3,4,5,6, Secuencia lógica Propuesta	Unico grupo que llegó en 5 meses a la última etapa de evaluación; seguimiento de instrucciones escritas, 8 niños iniciaron y concluyeron 4, de los cuales 2 siguieron instrucciones escritas, 1 de ellos y el otro es capaz de unir las letras pero no siguieron instrucciones.	17 Semanas
2	4,5,6,3,2,1,	Fracasó. Nula colaboración del aplicador, cansó a los niños aplicándoles 1 tarjeta por día. No quiso aplicar el tipo de reforzamiento usado en los otros grupos, en fase 5 los sujetos se negaron a trabajar y el grupo desertó del programa.	9 Semanas 5511
3	5,6,1,2,3,4,	Sólo lograron llegar a parte de fase 1, Se llevaron casi 5 meses en la fase 5. En general se trabajó muy lentamente. No se pudo continuar porque terminó curso.	18 Semanas
4	2,3,4,1,6,5,	Uno de los grupos que más avanzaron, pero no alcanzó llegar a la etapa de evaluación por término de curso. Poco interés del aplicador al programa. Llegaron hasta fase 6	18 Semanas
5		Control . - Se aplicó programa oficial siguiendo los lineamientos marcados en el programa de pre lectura. Ninguno de los niños siguieron instrucciones escritas.	18 Semanas

CUADRO DE TIEMPO DE EJECUCION Y ERRORES POR FASE

CUADRO No. 6

Gpo	Secuencia	Niño	1		2		3			4		5				6	RESULTADOS
			Disc. Graf.		Form. Pat.		Asoc. Mav-Min			Discriminación de		Asoc. Aud-Visual				Reglas de	
			May	Min	May	Min	Pba	E	Pba	palabras		4	3	2	Voc	Lectura	
1	1 2 3 4 5 6	1	*	*	*	*	23	*	18	*	*	*				Desertaron cuatro niño De los cuatro que quedaron dos aprendieron a leer, uno deletreó y el otro no siguió instrucciones. Niños 4y 8 siguen instrucciones escritas.	
		2	*	*	K	*	27	*		*	*	*	*	*	*		
		3	*	*	*	*	25	*	5	*	*	*	*	*	*		
		4	*	*	*	*	17	*	3	*	*	*	*	*	*		
		5	*	*	*	*	26	*	12	*	4	*	*	*	*		
		6	*	*	*	*	29	*	25	*	*	*	*	*	*		
		7	*	*	M/W	*	21	*	6	*	*	*	*	*	*		
		8	*	*	*	*	20	*	16	*	*	*	*	*	*		
			3 semanas		2 semanas		5 semanas			1 semana		5 semanas				1 semana	17 semanas
2	4 5 6 3 2 1	1								*		30 *				Nula colaboración del aplicador. Sólo aplicó fase 4 y parte de la 5. Reportó fatiga y desinterés en sus alumnos. Aplicó otro método.	
		2								*		32 *					
		3								*		25 *					
		4								*		15 *					
		5								*		18 *					
		6								*		27 *					
		7								*		40 *					
		8								*		33 *					
								4 semanas		5 semanas					9 semanas		
3	5 6 1 2 3 4	1	*	*								* 27 *				Sin registro Trabajó en fase 5 durante 4 meses. No avanzó mucho, llegó hasta fase 1 y terminó curso.	
		2	*	*								* 24 *					
		3	*	*								* 11 *					
		4	*	*								* 30 2					
		5	*	*								* 30 2					
		6	*	*								E 40 *					
		7	*	*								* 19 *					
		8	*	p/d								E 35 *					
			4 semanas							13 semanas				1 semana	18 semanas		
4	2 3 4 1 6 5	1	*	*	*		16	4	*	*					Desertaron tres por asistencia irregular. Se llevó seis meses hasta fase 6 y en fase 5 se terminó curso. No entregó resultados.		
		2	*	*	*		19	*	*	*							
		3	*	*	*		24	*	*	*							
		4	-	-	*		21	-	-	-							
		5	-	-	*		11	-	-	-							
		6	*	*	*		23	4	*	*							
		7	-	S	-		-	-	-	-							
		8	*	*	*		21	*	*	*							
			2 semanas		1 semana		5 semanas			9 semanas		1 semana				18 semanas	

Aciertos * Errores a/a

REFERENCIAS

Ardila, A. Psicofisiología del los proceso complejos. Lenguaje. México, Ed. Trillas, 1979.

Ardila, A. Consideración sobre la lecto-escritura. Un punto de vista neuropsicológico. Bogotá. Mecanograma, 1981.

Ausubel, D. Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México. Ed. Trillas, 1978.

Barbosa, A. Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. México. Ed. Pax, 1971.

Bee, H. El desarrollo del niño. México. Ed. Harla, 1977.

Braine, M.D.S. On learning the grammatical order of words. Psychological Review, 1963a, 70, 323-348.

Braine, M.D.S. The ontogeny of english phrase structure: The first phase. Language, 1963b, 39, 1-13.

Braine, M.D.S. On the basis of phrase structure: A reply to bever, Fodor and Wersel. Psychological Review, 1965, 72, 483-492.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social. Buenos Aires. Ed. Amorrartu, 1970.

Castro, L. Diseños experimentales sin estadística. México. Ed. Trillas, 1979.

Cromer, R. The Developmental of temporal references during the acquisition of language. Un published doctoral dissertation, Harvard University, 1968.

Díaz, G., M.A. Análisis de la secuencia instruccional para la enseñanza de la lectura en niños preescolares. Tesis profesional. UNAM, 1982.

Duffy, G. and Sherman, G.B. Systematic Reading Instruction. Michigan state University. Harper & Row Publishers, 1972.

Duffy, G. and Sherman, G.B. How to teach Reading System atically. Michigan state University.

Elkind, D. Cognitive Development and Reading. Conferencia. 1974.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI, 1982.

Fodor, J. A. How to learn to talk: Some simple ways. En F. Smith and G. A. Miller (eds.), The genesis of language: A psicolinguistic approach. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1966.

Furth, H. G. Las ideas de Piaget, su aplicación en el aula. Buenos Aires. Ed. Kapelusz, 1974.

Gibson, E.J. Reading for some purpose. Keystone address. Edited by James F. Kavanagh and Ignatius G. Mattingly, Massachusetts, I.R.A., 1976.

Gibson, E. J. The psychology of reading. Cambridge, Mass. 1975.

Gago, A.H. Modelos de sistematización de enseñanza-aprendizaje. México, Ed. Trillas, 1980.

Jenkins, J. and Palermo, D. Mediaton processes and the acquisition of linguistic structure. En U. Bellugi and R.W. Brown (eds.), The acquisition of language. Monogramms of the Society for Research in Child Development, 1964, 29.

Kort, E. Elaboración de una prueba de conocimientos de lenguaje para estudiantes universitarios. Evalúa velocidad y comprensión de la lectura. Tesis profesional, UNAM, 1977.

Mialaret, G. El aprendizaje de la lectura. México, Ed. Marova, 1972.

Moreno, L. Filosofía en la Psicología. Mecanograma. 1983.

Piaget, J. Adonde va la educación. Barcelona, Ed. Teide, S.A., 1979.

Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de educación, cultura, recreación y deporte. 1984-1988.

Resnick, L. Instrucciona Psychology. Annual Review Psychology. 1981. 32, 659-704.

Rojas, R., S.M. Sobre la interacción entre la precisión y la comprensión en la lectura. Tesis profesional. UNAM. 1975.

Savin, H. B. "What the child knows about speech when he starts to learn to Read", Kegnote adres. Edited by James F. Kavanagh and Ignatius G. Mattingly, Massachusetts, I.R.A., 1972.

Saldaña. M.R.; Sierra, M.; Valenzuela, M.L. y Fernández, G. "De la enseñanza de la lectura. Global vs. fonético: ¿adivinar vs. deletrear?" Revista Interamericana de Psicología, 1974. 8, 3-4.

Skinner, B.F. Verbal Behavior. New York, Appleton-Centruy-Crofts, 1957.

Slobin, D.I. Comments on "Developmental psycholinguistics". En F. Smith and G.A. Miller, (eds.), The genesis of language: A psycholinguistic approach. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1966b.

Slobin, D.I. The acquisition of Russian as a native language. En F. Smith and G. A. Miller (eds.). The genesis of language: A psycholinguistic approach. Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1966a)

Speller, P. Un análisis experimental de la comprensión de la lectura. Tesis de maestría. UNAM, 1976.

Staats, A.W. and Staats, C.R. A comparison of the development of speech and reading behavior with implications for research. Child development, 1962, 33, 831-846.

Staats, A. W. Language, Learning and cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Wardhaugh, Ronald. Theories of language acquisition in relation to beginning reading instruction. En Harry Singer y Robert Ruddel, editores, "Theoretical models and processes of reading". Newark, Delaware; International Reading Association, 1980.

APENDICES

INVENTARIO DE FONEMAS SIMPLES Y COMPUESTOS

Fonemas Simples:

a - a	e - e	i - i	o - o	u - u
a - e	e - i	i - o	o - u	
a - i	e - o	i - u		
a - o	e - u			
a - u				

Fonemas Compuestos:

ma - ma	ta - da	fa - pa	na - rra	ka - pa	ga - ja
la - rra	cha - cha	ña - ña	ma - ña	da - da	lla - lla
ba - ba	rra - rra	pa - pa	fa - fa	la - lla	ra - ra
lla - la	na - ña	ta - ta	ja - na	ma - na	ba - pa
na - ka	ka - pa	lla - na	ka - ka	na - cha	fa - sa
pa - ta	la - la	ja - ja	ba - ga	ga - ga	rra - ra
na - na	ka - ta	lla - cha	ja - ka	ba - da	

63

Se presentó al niño una cinta con estos pares de fonemas, pidiéndole nos dijera si eran iguales o no.

INVENTARIO DE INSTRUCCIONES

- 1) abre la puerta
- 2) dame el plumón
- 3) trae tu cuaderno
- 4) dame el libro
- 5) ve a lavarte las manos
- 6) toma el jabón y la toalla
- 7) párate
- 8) levanta las manos
- 9) ponte el suéter
- 10) quítate los zapatos
- 11) cierra los ojos
- 12) enséñame la pelota
- 13) cómo te llamas
- 14) siéntate
- 15) camina

Se presentaron éstas instrucciones en forma verbal y posteriormente en forma escrita, solicitando en ambos casos que los sujetos ejecutaran la acción indicada.

TARJETAS PARA DISCRIMINACION DE GRAFEMAS MAYUSCULAS

1	Y	W	K	2	A	D	E	3	V	C	C	4	T	F	L	5	P	F	Q	6	Y	E	Z	
A	M A H V	K W	H	C	R Q O D	A E	B	G	I S G V	D C	J	I	F L T H	N K	H	N	P C O A	F B	G		C P N W M	X Y N	M	
M	T	V	P	R	Q	U	D	S	K	E	Z	J	A	B	X	W	N							

7	U	H	J	8	O	L	U	9	H	R	F	10	X	Q	W	11	CH	R	M
T	B H I N	X U P	B	C	Y O U C L	M J I	I	Y	X F K N R	H I Y	N	S	W U X S O	P L C	P	C	R R C H L L M	R H L L C	LL
P	Ñ	X	J	M	Y	X	K	I	U	C	L	RR	L	H					

-65-

Tarjetas media carta con tira central móvil, en donde el niño debía señalar con una flecha la letra que fuera igual a la que quedaba en el centro.

TARJETAS PARA DISCRIMINACION DE GRAFEMAS MINUSCULAS

1	q	h	l	2	a	e	f	3	j	o	s	4	ñ	p	q	5	l	z	x	6	v	b	n
b	p h q r i	r d b	d	g	a g e j s	f t k	k	u	o s ñ n	c j m	ñ	e	p e q h b	f ñ g	h	y	w y v i j	x l z	i	x	y b x n v	a u o	a
r	i	p	s	j	t	c	n	m	b	f	g	j	w	v	o	u	y						

7	w	m	r	8	x	y	u	9	h	c	g	10	t	k	b	11	h	ch	r
t	k t m r c	z w p	c	f	f y u w z	o x i	w	i	h v c i a	e g m	v	p	b k q r p	ñ t s	r	l	r r f c h l l m	h l h	m
k	p	z	z	l	o	m	a	e	q	ñ	s	rr	c	ll					

166-

Tarjetas media carta con tira central móvil, en donde el niño debía señalar con una flecha la letra que fuera igual a la que quedaba en el centro.

TARJETAS PARA FORMACION DE PATRONES

Mayúsculas	Minúsculas	Mayúsculas	Minúsculas
A - - - - Y K V W H	a - - - - g o c e s	O - - - - C D Q U V	o - - - - a g u d c
B - - - - D O P E R	b - - - - q h d g p	P - - - - R Q N I F	p - - - - q h d b i
C - - - - G J S O U	c - - - - s g j v l	Q - - - - R O P X D	q - - - - h p g d b
D - - - - B I O C P	d - - - - g p h q b	R - - - - N P Q B H	r - - - - h n b ñ u
E - - - - T B F H L	e - - - - a s f g t	S - - - - C G J U O	s - - - - c g j m a
F - - - - H L P T Z	f - - - - z e r t j	T - - - - F I K E A	t - - - - r f z e j
G - - - - C J S Z L	g - - - - a s ñ q e	U - - - - V O J I K	u - - - - i m r h n
H - - - - F I T A K	h - - - - b u r n i	V - - - - Y X W V A	v - - - - c u w y z
I - - - - D H N Y T	i - - - - p u h b l	W - - - - V X M Y A	w - - - - x v y s c
J - - - - G S U L C	j - - - - c n u g s	X - - - - Y W V K A	x - - - - y k z w v
K - - - - A M X Y H	k - - - - x l w y v	Y - - - - M N K V X	y - - - - k i x w v
L - - - - G Z D I H	l - - - - u n h i b	Z - - - - G L W F S	z - - - - f ñ t v x
M - - - - W Y N K Ñ	m - - - - h n s ñ u	Cl - - - - c h c H U M	ch - - - - h l l r r c
N - - - - I R P Ñ Y	n - - - - m u h ñ r	Ll - - - - l l l i j z	ll - - - - w r r c h l
Ñ - - - - N I K L M	ñ - - - - n r j u m	Rr - - - - R R R B P Q	rr - - - - c h m l l r

-67-

En tarjetas tamaño carta con la primera letra al centro con color rojo y las demás dispersas en la tarjeta.

El niño debía encerrar con crayola todas las que fueran igual a la del centro.

TARJETAS PARA ENTRENAMIENTO EN ASOCIACION MAYUSCULA - MINUSCULA

- | | | | | | |
|----|-------|-----|-----|-----|--------|
| 1) | Kk, | Oo, | Pp, | Ss, | Xx |
| 2) | Vv, | Ww, | Cc, | Yy, | Zz |
| 3) | Ii, | Jj, | Tt, | Uu, | Ff |
| 4) | Hh, | Ll, | Ññ, | Nn, | Bb |
| 5) | Ee, | Oo, | Rr, | Nn, | Bb |
| 6) | Aa, | Dd, | Ee, | Hh, | Mm |
| 7) | Qq, | Rr, | Aa, | Gg, | Dd |
| 8) | Chch, | Mm, | Ll, | Ww, | Rr, rr |

En tarjetas media carta, con 2 pares de letras arriba y 3 espacios abajo de cada par.

El niño debía poner la minúscula, la mayúscula y el par.

APENDICE No. 8

TARJETAS PARA PRUEBA DE ASOCIACION MAYUSCULA _ MINUSCULA

- 1) B-_, d-_, j-_, i-_, F-_, E-_, P-_, m-_, n-_, Ñ-_,
- 2) C-_, G-_, Q-_, h-_, ch-_, Ll-_, a-_, r-_, l-_, Rr-_,
- 3) v-_, U-_, w-_, Y-_, X-_, K-_, t-_, o-_, Z-_, S-_,
- 4) g-_, P-_, D-_, O-_, b-_, q-_, k-_, A-_, f-_, T-_,
- 5) c-_, e-_, J-_, I-_, ll-_, rr-_, W-_, M-_, R-_, B-_,
- 6) N-_, ñ-_, s-_, z-_, u-_, V-_, x-_, y-_, Ch-_, H-_.

En tarjetas media carta divididas en 10 partes con una letra, ya sea mayúscula o minúscula y letras sueltas (sus correspondientes).

El niño debía ponerlas juntas.

ala	ola	oda ¹
ohm	ate oda ohm ele oto ale ala ola	ate
ele	oto	ale

mío	oir	aún ²
ríe	oir aún ríe mis año ríe mío rin	mis
año	rin	río

upa	ojo	ayo ³
ego	aya upa ayo ojo eje ego ajo opa	eje
ajo	opa	aya

cal	mol	rad ⁴
rol	cal sol rad mal rol mol sed sal	sal
sol	sed	mal

rúa	vía	uía ⁵
sin	sin uía acá vis así rúa vió vía	vis
acá	vió	así

bis	duó	fío ⁶
lío	tía kin fío lúa ois duó tic lío	lúa
tía	tic	kin

boa	dar	feo ⁷
hoz	dar hoz feo tac boa kan lux las	las
lux	tac	kan

amo	cae	ene ⁸
mar	cae eno nos osa mar amo aro roe	nos
osa	roe	uro

gas	que	par ⁹
pon	pon que par gea pus pea gas goa	gea
pus	goa	pea

gis	dúo	pío ¹⁰
tío	púa dúo gis fin pío bua tío pía	púa
fin	pía	búa

don	ffa	uso ¹¹
pez	don pez hoy uso ley ffa cid tal	ley
tal	cid	hoy

tus	ira	ver ¹²
gel	fué ira gel ver rey tus del hay	hay
fué	rey	del

pay	ajá	uno ¹³
lis	soy uno hoy del pay olé lis ajá	del
hoy	soy	olé

TARJETAS PARA DISCRIMINACION DE PALABRAS
 Tarjetas media carta con tira central móvil,
 en donde el niño debía señalar con una flecha
 la palabra que fuera igual a la que quedaba en -
 el centro.

JUEGO DE MEMORIA

anaíz	nabo	rosa	pavo
fresa	coco	palo	roca
chile	pico	llama	papá
rama	pollo	alga	cara
cebú	piña	nube	pelo
reno	perro	hijo	olor

JUEGO DE DOMINO

Rana	caña	tuna	sapo
haba	búho	pera	nuez
topo	alce	foca	higo
pino	vaca	gallo	pato
flor	loro	lobo	toro
gato	papa	mono	lima
león	rata	café	puma
maíz	hoja	burro	

Poner tarjetas muestra abajo

TARJETAS DE ASOCIACION CON PALABRAS DE TRES LETRAS

oro dos rey ojo dfa pez col boa cae

res ave rfa ola ajo mar uva pio

pie feo san roe oso vid luz can

TARJETAS DE FONEMAS SIMPLES Y COMPUESTOS

a	da-ad	ma-am	lla-all	ca-ac	ba-ab
e	fa-af	na-an	rra-arr	ka-ak	cha-ach
i	ga-ag	ña-añ	ya-ay	sa-as	ja-aj
o	la-al	pa-ap		za-az	va-av
u	ta-at	ra-ar			xa-ax

TARJETAS PARA REGLAS DE LECTURA

sal	oir	ros ¹
río	sor sal ros río ser oir las res	sor
res	ser	las

ave	son	ora ²
eva	ora eva nos ave sol son aro los	los
sol	aro	nos

-75-

sal tos	tanque	ven das ³
gastos	sal tos gastos ven-das tanque gas tos tanque ventas saltos	gas tos
tan que	saltos	ventas

ventas	sal tan	salgas ⁴
sal gas	saltan ven-tas sal-tan cantos sal gas salgas can tos ventas	ven tas
saltan	can tos	cantos

LETREROS EN SALA

Crayolas	ropa
puerta	mesas
ventana	trabajos
pizarrón	material
colchones	cortina
silla	vasos y cepillos
cuentas	luz
aseo	muro
escoba	comida
cuadernos	

ASOCIACION AUDITIVO - VISUAL
SEGUNDA PARTE

ETAPA II FASE 5

GRUPO _____

APLICO _____

Nombre niño	Palabras 3 Grafemas					Palabras 4 Grafemas										Vocales			Observaciones	
	Fecha		Entrenamient			Prueba	Fecha		P r u e b a						Entrena		Pru	Prueba		Entre
	I	T	1°	2°	3°		I	T	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°				

NOTA: Registra /al 100% de aciertos en cada tarjeta en caso contrario registra ?/? error cometido.