



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EFFECTOS DE PRECURRENTES EN LA INICIACION DEL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS DE
3 Y 4 AÑOS.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
EMMA MENDOZA LIMON
ASESOR: FRIDA DIAZ BARRIGA**

M-0047707



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MIS PADRES
Y HERMANOS.

A VICTOR: POR SU CONFIANZA,
ENTUSIASMO Y APOYO.

A ITZEL Y AYTZIN: POR
SU CARINO Y NUESTRAS
VIVENCIAS.

A FRIDA: POR SU PACIENCIA Y
Y VALIOSA ORIENTACION.

T-PS-4391

I N D I C E

	Pags.
INTRODUCCION	
ANTECEDENTES Y METODOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.	1
PROCESO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA	30
APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LECTURA.	41
PRECURRENTES DE LA LECTURA	47
INVESTIGACION	64
RESULTADOS	80
GRAFICAS	90
CONCLUSIONES	97
BIBLIOGRAFIA	104
APENDICES	109
APENDICE A: MATERIAL PARA EVALUAR PRECURRENTES . . .	110
APENDICE B: MATERIAL DE APOYO PARA APLICAR EL PROGRAMA.	126
APENDICE C: ETAPAS DEL PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE NIÑOS DE 3 y 4 AÑOS. . .	133

I N T R O D U C C I O N

INTRODUCCION

La enseñanza-aprendizaje de la lectura es un tema que preocupa a las personas que de alguna manera dedican su trabajo a la educación del niño y más concretamente a su formación escolar. También hay interés por estudiar y analizar los procesos de adquisición de conocimientos en la estructura total del niño, así como conocer sus habilidades y el desarrollo de otras nuevas. Todo esto con la finalidad de encontrar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje más apropiados, entre otras cosas.

La lectura es uno de estos procesos. Se estimula y desarrolla dentro de las aulas y su análisis y discusión siempre provoca controversias. Es un tema que se puede abordar desde diferentes ángulos, por ejemplo el que se refiere a las precurrentes. Hay cantidad de estudios que mencionan grandes listas de ellas y que son planteadas como necesarias para la adquisición de la lectura. Así pues, el campo para investigarlas está abierto. Creemos que la evaluación y el análisis de los efectos de estas precurrentes ayudará a comprender mejor el proceso mediante el cual el niño adquiere gradualmente la habilidad de leer.

En lo que se refiere al aprendizaje de la lectura efectuada por niños pequeños (lectura precoz la llaman algunos autores) en la actualidad es planteada con más aceptación que en décadas pasadas. Aunque este aprendizaje se ha practicado en escuelas particulares desde hace años, no sucede así en las escuelas oficiales pues en el caso de México, por ejemplo, el requisito es tener seis años de edad para iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, de otros países se tienen reportes de que los niños preescolares aprenden a leer sin mayores dificultades a edades tem-

pranas como son los 3, 4 y 5 años.

Por otro lado, es preocupante la creciente mala formación - de los lectores, pues si se considera a la lectura como el medio de comunicación más importante, después del habla, y además excelente herramienta social, cultural y educativa. ¿Qué es lo que está fallando en la instrucción? Las investigaciones en este campo se multiplican y algún día se van a encontrar las razones por las cuales existe un alto nivel de fracaso escolar en los niños que se inician en el aprendizaje de la lectura en los primeros años de primaria y que aún así, si lograrán pasar todos estos años de estudio sucede que en secundaria, preparatoria e inclusive profesional llegan con malos hábitos, poca habilidad e interés; así como falta de comprensión en la lectura.

Se tiene la convicción de que la base de un desarrollo académico eficaz, radica en un buen desempeño en la lectura, - porque ésta es la que abre los campos del conocimiento, de la cultura e incluso, en gran medida de la imaginación y la creatividad. Tratemos pues de hacer cada vez alumnos ávi-- dos por recoger triunfos y sentimientos de felicidad a través de las letras.

Por otro lado, sabemos que al presente no se ha resuelto - la querrela entre los diferentes métodos de lectura, ¿es mejor aprender a leer con un procedimiento global, con un analítico, con un silábico, con un fonético u otro? Se ha planteado que tal vez lo importante no sea el método sino la -- etapa de desarrollo en que se encuentra el niño y la conceptualización que se ha formado en torno a la lecto-escritura.

Considerando todo lo anterior este trabajo de tesis se centró en el diseño y aplicación de un programa de iniciación a la lectura con niños pequeños, preescolares de 3 y 4 -- años, y tomando en cuenta el nivel de habilidades precurrentes de la lectura que los niños poseían. El programa incluyó el aprendizaje de vocales, consonantes y sus combinaciones (sílabas) y la generalización de éstas en relación con la lectura para la formación de palabras y frases sencillas. Se seleccionaron las cuatro precurrentes de mayor incidencia en la literatura revisada: atención, lenguaje (vocabulary ario y pronunciación), discriminación visual y discriminación auditiva.

La organización de la tesis es la siguiente: en la primera parte del trabajo se hace mención histórica de los antecedentes y métodos empleados en la enseñanza de la lectura -- tanto de diferentes culturas del mundo como de los practicados en nuestro país. En segundo término realizamos una breve revisión de los procesos de aprendizaje de esta habilidad en donde también se mencionan algunas experiencias -- de investigadores que han practicado la enseñanza de la -- lectura temprana. En la tercer parte se habla de las precurrentes evaluadas en esta tesis. Posteriormente se describe la investigación realizada, el diseño, el método, el procedimiento, los resultados y las conclusiones a que se llegó.

ANTECEDENTES Y METODOS DE LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA

ANTECEDENTES Y METODOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La enseñanza de la lectura en el mundo.

La historia del aprendizaje de la lectura a través de los pueblos reúne diferentes características dependiendo de las múltiples variables que intervienen en ella: la cultura, la época, los factores sociales, políticos, económicos, religiosos e históricos; asimismo existe una variable constante en todos los pueblos del orbe: la necesidad de que la niñez aprenda a leer y escribir por las consecuencias sociales y económicas que de este aprendizaje se puede derivar, pues se tiene la claridad de que este es el medio que conlleva al conocimiento del hombre. (Ostrosky, 1984).

Hay culturas en las que la tarea de aprender a leer es diferente a la conocida por nosotros por la simbología utilizada para comunicarse por escrito. Larroyo, (1964), dice que entre los pueblos chinos por ejemplo, el niño se inicia a la edad de siete años en el aprendizaje de la lectura. La escuela elemental es la que enseña al niño a leer y escribir y este aprendizaje dura toda la vida debido a lo complicado de su escritura, pues es bien conocido que existen una gran cantidad de caracteres utilizados en la escritura de esta lengua, el libro "Las tres palabras" en el que se reportan más de mil caracteres, nos ilustra esta complejidad; para que el niño chino aprenda a leer debe memorizar todos los caracteres del libro sin importar su contenido; éste se le explica hasta que inicie un segundo libro así es que su tarea solamente consiste en ser capaz de leer todo lo impreso memorizando el libro --

completo.

Del mismo autor sabemos que la enseñanza de la lectura y la escritura entre los hebreos tiene fundamentos religiosos e históricos. Los niños judíos acuden a una escuela llamada mingrah hasta los diez años máximo y la enseñanza principal es la lecto-escritura basándose en la repetición y la revisión, y entre los hindúes la clase social - en la que nace el niño, es el factor que determina el inicio de sus estudios; éste puede empezar a los ocho, once o doce años. El aprendizaje de la lecto-escritura lo empiezan en la arena y de aquí pasan a hacerlo sobre hojas de palmeras y más tarde empiezan a escribir en hojas de plátano.

En Roma la educación recibida en el seno de la familia tuvo que desaparecer dando lugar al surgimiento de las primeras escuelas elementales. En estas escuelas el aprendizaje que se impartía eran la lectura, la escritura y rudimentos de cálculo. La lectura era enseñada mediante el procedimiento del deletreo. Los niños acudían a la escuela elemental para aprender estas materias de los siete a los doce años. (Larroyo, 1957).

En la Edad Media entre los siglos X y XI una gran mayoría de los europeos eran analfabetas e incluso se encontraban funcionarios públicos que no sabían ni leer ni escribir y eran los clérigos quienes despachaban sus asuntos pues la cultura intelectual se encontraba en los claustros. (Larroyo, 1957).

A principios del siglo XII Europa tiene cambios importantes y entre ellos están los de la educación surgiendo - -

principalmente tres tipos: "... la educación caballeresca, la educación gremial y la educación ciudadana". (Larroyo, 1957, pág. 236). La enseñanza de la lectura, de la escritura y del cálculo se impartía con un sentido práctico y - utilitario y los estudiantes más avanzados aprendían a redactar cartas y documentos mercantiles. La escuela constaba de una sola sala pero en ella se encontraban tres diferentes grupos: el primer grupo lo formaban los niños que - estaban aprendiendo a leer y escribir; este aprendizaje lo realizaban en la "...tábula, una especie de cartel que tenía las letras y algunas frases latinas de ciertas oraciones, como el Credo y del Padre Nuestro". (Larroyo, 1957, pág. 241).

El mismo Larroyo habla de un destacado pensador humanista inglés Mulcaster (1531-1611) que propuso nuevas ideas en - la pedagogía entre ellas decía que la educación del niño - debía de considerar el desarrollo natural de éste y no ace lerar la entrada del pequeño a las escuelas. Las materias que se impartían en la escuela elemental seguirían siendo la lectura y la escritura, además del dibujo y la música. Mulcaster pensaba que se debía empezar a enseñar la lengua materna y no la latina, como se acostumbraba en esta época. En cuanto al método de enseñanza sugería que se pasara - - "... de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo -- compuesto, de lo fácil a lo difícil". (Larroyo, 1957, pág. 276).

En las 'Pequeñas Escuelas' que surgieron en Francia en - - 1643 había alumnos menores de doce años que recibían cursos de lectura, escritura, religión, elementos de historia, geografía, aritmética y gramática latina. Los métodos didácticos utilizados en estas escuelas, que por primera vez

aparecen en Port-Royal des Champs, se caracterizaron porque los grupos de alumnos no pasaban de seis; por simplificar el estudio; por evitar la memorización y cultivar el juicio y la comprensión así como estimular el discernimiento de lo verdadero y de lo falso; por llevar la enseñanza de lo conocido a lo desconocido y por último por -- considerar la aptitud y capacidad del alumno sentando las bases de que al alumno se le debe enseñar hasta donde pueda aprender. "Movidos por su empeño en facilitar el -- aprendizaje, los maestros de Port-Royal crearon el método fonético para la enseñanza de la lectura, a saber, el procedimiento que consiste en partir del sonido y no del nombre de la letra, y en dar a las consonantes pronunciadas aisladamente, un sonido, tan próximo como sea posible, al que tienen cuando están unidas a las vocales en el cuerpo de una palabra. Que no se haga pronunciar a los niños -- mas que las vocales y los diptongos y no las consonantes, que sólo deberán pronunciar en las diversas combinaciones que tienen con las vocales o los diptongos, en las sílabas y palabras". (Larroyo, 1957, pág. 346).

Vogel en Alemania, fue el precursor del método de palabras normales, en donde cada palabra se enseña como un todo es decir, sin un estudio de sus elementos fonéticos. Comienza por enseñar 50 palabras más o menos formadas por dos o más sílabas, en donde cada palabra representa ideas familiares al educando y además con un apoyo gráfico para cada palabra. (Barbosa, 1983).

En realidad los orígenes de los métodos globales aparecen con Comenio y es él quien presenta las palabras asociadas a un estímulo visual, Comenio quería evitar de esta manera el deletreo que lo consideraba tortuoso, aconsejaba el

triple trabajo de mano, oído y vista. En el siglo XVIII Nicolás Adam en Francia; Fechter, Trapp, Gedike y -- -- Heinicke en Alemania son considerados los iniciadores del método global y durante el siglo XIX en E.U. se pone de moda el uso de estos métodos, en 1828 Worcester fue simpantizante del 'word-method' y para 1870 casi desaparece el método por deletreo, en 1877 surge el método de las frases del cual se desprende el de la historieta o del cuento con Huey y Stinckner. (Braslavsky, 1962).

Larroyo, (1967), señala que la maestra inglesa Jessie -- Mackinder ideó un procedimiento global mediante el cual -- el alumno aprendía individualmente la lectura, la escritura y otras materias de los primeros años de la primaria. El material ideado por Mackinder, para el aprendizaje de la lectura consistía en tarjeteros y grabados que se pegaban a algún muro del salón. Los tarjeteros contenían tarjetas con una letra diferente del alfabeto en cada una de ellas, además cada tarjeta llevaba un punto en la esquina inferior izquierda en el cual los niños debían de poner -- su dedo pulgar para que la tarjeta estuviera en posición correcta. Los grabados llevaban debajo de ellos una letra del alfabeto, y ésta es la primera letra con lo que -- empieza la palabra que representa al dibujo, por ejemplo, si el grabado era un árbol la letra que estaba debajo era una a. El aprendizaje consistía en hacer una igualación de la letra de la tarjeta con la del grabado, además el -- niño descubre por él mismo el nombre de la letra. Otro -- material consistía en una caja con tarjetas conteniendo -- grabados de revistas y con el nombre del objeto al pie de ésta para que el alumno cuando regresara a su lugar escogiera un grabado que llevara como letra inicial la de su tarjeta. Finalmente el alumno escribía en una pizarrita

los nombres de los objetos de los grabados, los cuales empezarán con la letra elegida en un principio.

Ovide Decroly (1871-1932), propuso que la enseñanza integrara a todas las materias que antes se daban por separado de manera que se globalizara lo que al niño se le enseñaba y que su aprendizaje fuera mediante los procedimientos de observación directa, asociación y expresión por -- trabajos manuales, dibujo modelado y desde luego el len--guaje. En lo que se refiere al aprendizaje de la lectura el niño debía partir de visualizar la palabra y después - aprender sus componentes, es decir, empezar por aprender palabras y enunciados para hacer mas tarde el análisis en sílabas y terminar en la letra. El método ideovisual se - fundamenta en la lógica y la actividad del niño, y sugiere la enseñanza de la lectura hasta haber cumplido 8 años de edad el pequeño. Decroly fue criticado por la lentitud en el aprendizaje de la lectura a lo que él respondía que a - pesar de todo el pequeño aprendía a leer mejor, pues sí -- comprendía el contenido del texto. (Barbosa, 1983; Larroyo, 1957).

El francés Célestin Freinet apoya su técnica del aprendizaje de la lectura en la teoría de Decroly haciendo énfasis en que sólo un método natural puede ser bueno aunque dice que: "... no debe ser ni exclusivamente global, ni exclusivamente analítico; debe ser vivo, con un recurso equilibrado y armonioso a todas las posibilidades que comporta en - sí mismo el niño obstinado en superarse, enriquecerse y -- crecer". (Balesse y Freinet, 1979, pág. 33) Este método - se desarrolla por medio del uso de la imprenta en donde -- los niños expresaron sus propias vivencias, eliminando de esta manera los libros de texto a los que consideran escla

vizantes tanto para el alumno como para el maestro, mientras que la imprenta le proporciona al niño la oportunidad de imprimir sus inquietudes e intereses elaborando finalmente su propio libro. (Larroyo, 1967; Freinet, 1981).

María Montessori, inspirada en las teorías de Froebel, el cual a su vez aplicó las teorías de Rousseau y Pestalozzi, basadas en el desarrollo natural y en los sentidos, fue una educadora que a través de las prácticas sensoriales tanto visuales y auditivas así como táctiles enseñaba a leer a niños entre los 4.6 y 5.6 años de edad. (Hainstock, 1981; Standing, 1980).

Por otro lado, Engelman (1966), dice que un niño pequeño en un medio ambiente activo aprende a leer, que aprende más lentamente que un niño mayor ya que al primero le tomaría un año, mientras que al niño con un promedio de seis años le tomaría cuatro meses. Tradicionalmente se piensa que es porque el sistema nervioso del pequeño no está maduro, y puesto que leer es la suma de muchas habilidades previas como es el espacio temporal, habilidad motora y memoria, estas conductas están menos desarrolladas en el niño que en el mayor. El autor recomienda que una lección de lectura en estos niños debería durar de diez a quince minutos y después tomar otros quince minutos para relacionar lo aprendido con las otras actividades, y así tener 30 minutos de trabajo formal. El inicia al niño en el aprendizaje de esta tarea a los 18 meses enseñándole a conocer todas las letras del alfabeto y antes de los tres años ya debe reconocerlas para empezar a darle palabras aisladas y una vez conocido un número determinado de éstas lo adentra en la lectura formulándole frases significativas al niño.

Otro autor, Doman (1981), menciona varios ejemplos de niños menores de tres años que aprenden a leer y en ninguno de ellos se reportan indicios de daño porque aprendieron a leer antes de la edad preestablecida por otros autores. El método de Doman es global y lo divide en siete etapas, el material debe tener un contenido determinado, un tamaño de cartulina y un tamaño de letra específicos para cada etapa. Primero se enseñan las minúsculas y después las mayúsculas. La primera etapa es de diferenciación visual y contiene -- las palabras mamá y papá únicamente. La segunda etapa con tiene 20 palabras del vocabulario del cuerpo y cada pala-- bra se le enseña al niño visual, táctil y auditivamente. - La tercera etapa, en donde se le enseñará el vocabulario - "doméstico", como lo llama el autor, se presentan en color rojo y minúsculas, disminuidas a la mitad del tamaño de -- las anteriores, se deben enseñar una palabra por día. Es-- te vocabulario consta de cuatro partes; en la primera se - encuentran sustantivos que se refieren a la familia; nom-- bres de objetos que la familia posea; nombres de propieda-- des que pertenecen al niño; verbos para denotar las accio-- nes. Hasta aquí el niño debe leer ya más de 50 palabras.

La cuarta parte del método de Doman ya es para formar fra-- ses. En esta etapa se requiere de un libro para enseñar -- las palabras que en él vienen. El autor sugiere que se de ben enseñar primero las palabras y después las frases del mismo libro.

Las letras que se le van a presentar al niño en la quinta y sexta etapa serán las mismas que las de la etapa ante-- rior sólo que para la quinta etapa las letras serán más pe-- queñas y en la sexta se agregan mayúsculas y minúsculas y nuevamente serán más chicas que en la etapa anterior.

Para la sexta etapa el autor recomienda que se vigile el sistema visual del niño para saber si el ritmo que se lleva es el adecuado a su habilidad visual, si tiene problemas con las letras más pequeñas se vuelve a las más grandes, lo importante es que el sujeto lea sin considerar cual es el tamaño de las letras.

La séptima etapa se dedica a la enseñanza del alfabeto mayúsculo y minúsculo sin importar el material o método que se utilice en ella.

La enseñanza de la lectura en México

Entre los aztecas la educación intelectual estaba subordinada a la religiosa y de acuerdo a la clase social a que pertenecían nobles o clase media-, acudían a la institución de su rango, la gran mayoría de la población, -siervos y esclavos- no podían acudir a estas instituciones, en cambio los primeros, eran instruídos en tres grados diferentes con una duración de cinco años aproximadamente cada uno. Se les enseñaba, entre otras actividades, a descifrar jeroglíficos, a ejecutar operaciones aritméticas y observar el curso de los astros. (Larroyo, 1970).

En la época de la Colonia, en nuestro país, la educación tuvo su auge con la venida de los diferentes grupos religiosos y aunque sus propósitos eran los de evangelizar y castellanizar a los indios esto llevó a que también aprendieran a leer y escribir. En 1534 la educación para la población indígena se vió acrecentada gracias a la preocupación del obispo Zumárraga, que trajo profesorado de España. Los colegios de niñas se multiplicaron y las -

escuelas al lado de las iglesias empezaron a aparecer. Me dio siglo después ya había muchas escuelas, aunque el propósito era otro, sí se puso cada vez más empeño en la enseñanza de la lecto-escritura. El Virrey de Mendoza fundó el Colegio de San Juan de Letrán en donde durante tres años se les enseñaba, a mestizos abandonados: religión, lectura y algunos oficios, a los que tenían más interés la enseñanza duraba siete años. A las niñas también se les enseñaba religión, lectura y escritura, además de las labores domésticas y manuales. Ya para el siglo XVIII la enseñanza de la lectura y escritura empezaba a ser más sistemática y aparecían a la luz trabajos de maestros o pedagogos preocupados por el mejoramiento de esta enseñanza. Así es como fueron publicados los de Francisco Javier Santiago Palomares y Torcuato Torío, el primero corresponde al título de "Arte nueva de escribir inventada por el insigne maestro Pedro Díaz Morante, e ilustrada con nuevas muestras, y varios discursos conducentes al verdadero magisterio de primeras letras"; y el de Torío "Arte de escribir con reglas y con muestras de los mejores escritores antiguos y modernos, nacionales y extranjeros". (Larroyo, 1970).

En el siglo XIX, dice este autor, el fraile Matías de Córdoba escribe el "Nuevo Método de Enseñanza Primaria", en el que propone una nueva didáctica para la enseñanza de la lectura y de la escritura, en ella se emplean por primera vez en México los procedimientos del método fonético. Córdoba decía que era menos trabajoso conocer de una en una las letras que todo el alfabeto junto, pues conociéndolas por su figura, sonido y uso no podría haber confusión. La figura y el sonido se lograría a través de su escritura y su pronunciación y el uso de la letra se consigue combinando sus sonidos, refiriéndose con esto al silabeo, el cual

una vez ya conocido, el niño podría leer y escribir. El fraile Matías propone una reforma ortográfica a la lengua española basándose en las observaciones hechas a los alumnos que enseñaba a leer. El notó que presentaban dificultades en aquellas letras que tienen dos funciones ortográficas como la g, la c, la h, la ll, la y, la x, y la z, además las combinaciones silábicas que, qui, gue, gui. Su argumentación era que en América no se pronuncian las letras c y z, v y b, ll e y, de diferente manera como en España, y las sílabas que, qui, gue, gui pueden representarse gráficamente con la c fuerte y la g suave respectivamente.

Otro religioso, fray Víctor María Flores redactó un libro en el que perfeccionó las teorías de Córdova, este libro se dió a conocer con el nombre de "Método Doméstico y Experimentado para Enseñar a Leer y Escribir en 62 Lecciones", libro que consta de tres partes: la primera tiene un mérito muy especial pues en ella trata de descubrir las condiciones psicológicas de la enseñanza, la segunda se refiere a la forma como se debe aprender la lecto-escritura y en la tercera se encuentran los ejercicios. Se toman como base algunas palabras, las cuales se descomponen en sílabas para su conocimiento y después en letras, para seguir con las combinaciones de sílabas y palabras nuevas. En cinco principios resume su original doctrina: 1o.) todo método debe, en lo posible empezar por los signos que más aproximadamente representan al pensamiento; 2o.) debe enseñarse a un mismo tiempo el arte de leer y de escribir; 3o.) ninguna letra excepto las vocales, deben llevar nombre alguno, mientras se enseña; 4o.) las letras deben ser enseñadas una a una combinándolas desde el principio con las letras ya aprendidas; y 5o.) en todo método debe subrayarse, las irregularidades y excepciones de los alfabetos.

La escuela Modelo de Orizaba logró distinguirse gracias a los principios de enseñanza objetiva que fueron utilizados superando a los planes de estudio existentes hasta ese momento en las escuelas elementales. Esta primaria paso por dos etapas; la primera está representada por su director - Enrique Laubscher, y en ella se intentó la enseñanza objetiva, centrando la enseñanza del lenguaje y utilizando el sistema fonético para las clases de lectura. En la segunda etapa su representante es Enrique Conrado Rébsamen, célebre por su método de lecto-escritura, el cual es el resultado de una combinación analítica-sintética usando el fonetismo y la simultaneidad. Para este aprendizaje utilizaban diversos materiales como alfabeto móvil, pizarrón, libros. Rébsamen escribió en 1899 su libro "Guía Metodológica de la Enseñanza de la Escritura y Lectura". A este pedagogo se le debe la introducción a México del método llamado Palabras Normales, desde luego que con modificaciones para la lengua castellana. Esta técnica fue seguida en varios estados de la república y su principal divulgador fue el maestro Abraham Castellanos. (Barbosa, 1983; Larroyo, - 1970).

El método se desarrolla a través de cuatro etapas: la primera consiste en ejercicios para que el niño desarrolle habilidades del oído, vista, mano y los órganos vocales. La segunda etapa comprende la enseñanza de las vocales mediante palabras bisílabas en donde su primera sílaba está formada con la vocal que se desea enseñar. Además deben escribir la vocal, hacer ejercicios orales con cada palabra presentada para el aprendizaje de ésta. Comprende un total de 25 palabras normales siguiendo un orden de dos y tres sílabas en las que aparecen todas las consonantes y vocales con excepción de la w y la x, todas ellas son pre-

sentadas en manuscrito y con minúscula. La tercera etapa, es la enseñanza de la escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas. En la cuarta se inicia la lectura de las letras impresas, en esta etapa se usa el alfabeticoón consistente en unas tablillas horizontales con ranuras para deslizar letras en el cual el maestro coloca una frase, la misma frase se escribe en el pizarrón con letra manuscrita para que el alumno establezca semejanzas, después se continua con otras frases impresas. (Larroyo, 1970).

Carlos A. Carrillo vierte sus ideas pedagógicas coadyuvando a la reforma de la escuela elemental y en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura, sugiere el método de palabras compuestas en el que se procede primero señalando la palabra, enseguida esta palabra se debe descomponer en sílabas y por último las sílabas en letras. Carrillo elaboró un libro al que llamó "Nuevo Método Inductivo, Análítico-Sintético, para la enseñanza simultánea de lectura y escritura" y perfeccionó el método del fraile Víctor María Flores al introducir el procedimiento inductivo. Carrillo rechazó los métodos alfabético o de deletreo y el procedimiento fonomímico. (Larroyo, 1964).

La teoría pedagógica de mayor influencia en los primeros años del siglo XX fue la de Gregorio Torres Quintero y su grupo, pedagogo de mucho renombre que propone cambios en la enseñanza de la lectura. El método utilizado en las escuelas era el de Rébsamen por lo que, Torres Quintero pide que éste se sustituya por el de su libro de Escritura-Lectura. Lo que propone Torres Quintero no difería en mucho del método de Rébsamen el cual había adquirido gran prestigio desde finales del siglo XIX, Torres Quintero pedía que se introdujera como un elemento más la onomatopeya; en su

método predomina el aspecto sintético ya que con los soni dos forma sílabas y con éstas forma palabras y de esta ma nera se da el aprendizaje de la lectura y escritura. El método de Torres Quintero posiblemente fue de los más usa dos en México y de gran proyección internacional.

En 1908 publica su "Guía del Método Onomatopéyico", en -- 1929 "Los Métodos de Lectura Americanos y su Inadaptabili dad al Español". Torres Quintero hace un análisis de lo que son los métodos, en él señala que cada uno de éstos - hacen análisis y hacen síntesis, que la diferencia radica en el punto de partida que adopte el método para iniciar la enseñanza de la lecto-escritura. Asimismo dice que -- tanto la síntesis como el análisis tienen una función es pecífica en esta tarea, es decir, la síntesis la hace el lector y el análisis lo hace el que escribe. El fonetis-- mo lo divide en cuatro partes: 1) delecteo, del cual exis ten dos clases de delecteo: fonético que es el que se ha-- ce con el sonido de las letras, ej. rr...o sss...a igual a rosa, y el delecteo que se hace con el nombre de las le tras, ej. be-a igual a ba, ele-a igual a la; 2) onomatopé yico, la voz onomatopeya a la que se refiere Quintero es a la imitación de un sonido que represente al vocablo, -- ej. r el ruido del coche rrrr, o el grito del cochero ooo, s el silbido del cohete sss; 3) el fonetismo analítico, - lo encuentra en la derivación de las palabras por el aná-- lisis de sus sílabas y luego cada sílaba en sus elementos ej. rosa: ro...sa, r...o...s...a; 4) por último el fone-- tismo puro del cual niega su existencia porque la conso-- nante no suena sola, se necesita del apoyo de las vocales y solo éstas son sonidos. (Barbosa, 1983; Larroyo, 1970).

El enlistado de libros y métodos que a continuación se mencionan fue obtenido del libro de Antonio Barbosa (1983). - A finales del siglo pasado se publicó en México el método fonético, analítico-sintético para la enseñanza de la lectura y escritura, según el método de Claudio Matte, abogado chileno que viajó por algunos países de Europa, estudió métodos y textos de enseñanza vigentes en estos lugares -- mismos que a su regreso aplicó en Chile, en donde publicó "Nuevo Método para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura", este libro fue determinante en su país pues -- hasta 1935 llevaba cincuenta reimpresiones con un total de 10 millones de ejemplares. Esta influencia se dejó sentir en México a finales del siglo pasado y a principios del -- presente.

En 1900 el profesor Andrés Osuna saca a la luz su método - de enseñanza de la lectura-escritura, mismo que fue adopta do como libro de texto en varios estados de la República, editándose durante varios años. Su método parte de la es- critura-lectura, del análisis a la síntesis y es simultáneo, está dividido en cuatro partes: la primera parte está forma da por palabras de una o dos sílabas en las que aparecen -- una o dos de las cinco vocales en cada una de ellas, después se separan en sílabas seguida de la separación por letras - para después formar nuevas sílabas, palabras y frases. En las siguientes se presentan nuevas palabras con nuevas con- sonantes y siguiendo el mismo procedimiento. En la segunda parte se enseñan las mayúsculas y para compararlas con las minúsculas se emplean palabras homófonas como Consuelo y - consuelo, domingo y Domingo. En la tercera parte se inter- calan frases con letra manuscrita e impresa. La cuarta -- parte está formada por una serie de lecciones con letra im presa únicamente.

El método de la profesora Guadalupe Flores Alonso lo plasmó en su libro titulado "Mi Libro", es esencialmente sintético y fonético, utiliza una serie de palabras acompañadas de sus respectivos dibujos, éstos tienen el sonido de la consonante inicial de la palabra y hay una palabra para cada consonante. El libro está dividido en tres capítulos. El primero se llama "La Casa" y se compone de -- ejercicios que relajan los músculos de la mano y del brazo. El segundo se titula "Los Juegos", en él se enseñan las vocales y la escritura y lectura de las mayúsculas y las minúsculas, así como los diptongos. El tercer capítulo se llama "Lo que nos rodea", en él se enseñan las consonantes, la escritura y lectura de mayúsculas y minúsculas, así como sílabas compuestas y lectura corriente.

"Amanecer" es el libro del profesor Santiago Hernández -- Ruíz y es un método analítico, se caracteriza por adelantar el aprendizaje de las vocales justificándolo en la naturaleza de nuestro idioma fonético-gráfico. Empieza con letra manuscrita e impresa y con mayúsculas y minúsculas utilizando frases sencillas y cortas.

El libro "Alma Infantil" de la profesora Ma. Cristina -- Grimaldo tuvo su importancia antes de que se iniciara la época de los libros gratuitos, se clasificó como sintético y fonético, y presenta ejercicios y actividades amenas al niño, se enseña simultáneamente la lectura y la escritura, se inicia la enseñanza con las vocales minúsculas y mayúsculas. Se van introduciendo poco a poco las consonantes formando sílabas y entre lección y lección se incertan ejercicios con letra manuscrita e impresa, con el fin de comprobar la comprensión de lo enseñado. El libro termina con lecciones cívico-patrióticas y de la naturale

za para realizar ejercicios de lectura mecánica y expresiva, estas lecciones también llevan ejercicios de evaluación y comprobación, se incluyen figuras para ser recortadas y pegarlas o armarlas.

En 1956 el profesor Ramón García Ruíz publicó una serie de libros de lectura A-B-C-D para todos los grados. El método del primer libro para la enseñanza de la lectura es analítico-sintético, simultáneo en la lectura y escritura. Las lecciones, por los objetivos son: de aprendizaje, de afirmación, de adiestramiento y de expresión estética. En la primera se aprenden las sílabas y las letras. En las de afirmación el texto se conforma de elementos conocidos, combinándolos para que surjan nuevos elementos. En las lecciones de adiestramiento todos los elementos estructurales del idioma son conocidos, mismos que organizan en lecciones de interés para niños y adultos, se atiende la expresión oral y la comprensión del contenido por medio de ejercicios de lectura oral. Para las lecciones de expresión estética se usan prosas o poesías "... al alcance de la mentalidad del niño..." (op.cit. pág.74) Es importante señalar que en este libro se denota la preocupación por lograr el aprendizaje mediante objetivos así cada lección se desarrolla a través de sus objetivos específicos y es, por lo que se ha consultado, el primer autor que se organiza por medio de ellos. El autor sugiere para el desarrollo de las lecciones que se utilice la motivación a través del dibujo del libro de la lección -- que se trate, que se lleve a los alumnos a que perciban el texto escribiendo en el pizarrón y leyéndolo con voz clara; que el alumno comprenda haciéndolo señalar la -- ilustración a la que se refiere la idea percibida en el -- texto, que el aprendiz lea en voz alta la palabra o frase

sin detenerse en sus elementos fonéticos, que reconozca y encuentre el texto del pizarrón en el libro.

En 1959 el libro "Despertar" de la profesora Evangelina - Mendoza Márquez, fue declarado texto oficial por la Secretaría de Educación Pública. Su método se basa en el de las palabras normales pero enseñando primero las vocales. Al final del libro aparecen ejercicios novedosos para -- afirmar conocimientos y hacer lecturas silenciosas. Una vez aprendidas éstas se presentará una palabra significativa, que surgirá de una plática o un cuento, además de la presentación de la cosa que se hable, ya sea impresa o natural, esta misma palabra se escribe en el pizarrón después se hace la lectura de ella, se continua con el análisis. Se utiliza el fonetismo y la onomatopeya, el cuento y presentaciones gráficas de lo que se hable.

El libro del profesor Daniel Delgadillo "Leo y escribo", está compuesto de cuatro partes, cada una de ellas se compone de varias lecciones en las que se van introduciendo poco a poco todas las letras y haciendo combinaciones con ellas, la letra que se utiliza es la manuscrita y se recomienda que la lectura se haga con naturalidad dando la puntuación y acentuación adecuada para que el alumno entienda las palabras.

El libro titulado "Nuevo Jardín de Niños" del profesor -- Abel Gámiz, está enfocado con un método analítico-sintético, simultáneo. El maestro lo dividió en tres etapas: la primera enseña las vocales; la segunda las consonantes, -- ya aquí se introducen frases y en cada una de ellas un -- elemento nuevo aparece; la tercera etapa es la afirmación de lo aprendido mediante órdenes dadas al niño para que --

éste las ejecute, sí es que comprende lo que lee.

La aportación de la maestra Basurto se considera valiosa por su sencillez tanto para el aprendiz como para el -- maestro. Su método es sintético, fonético y simultáneo. La maestra divide la enseñanza de la lecto-escritura en cinco partes que van del aprendizaje de las vocales pasando por lecturas orales y escritas, signos de puntuación, hasta meses del año y fechas que celebran algún acontecimiento. Termina su método con trabajos manuales.

"Enseñar a leer" del profesor Francisco Escudero Hidalgo, es un método sintético-analítico, silábico sin deletreo, primero enseña las vocales pasando a la formación de sílabas, inmediatamente después se le dan palabras surgidas de la combinación de una consonante con todas las vocales, el profesor Escudero utiliza la "n" y todas sus posibles combinaciones hasta formar una frase, por ejemplo, al pie de un dibujo en el que se ve a un niño la frase es: un ne ne, y así sucesivamente en cada lección enseña una consonante nueva de tal manera que se va ampliando la elaboración de frases y oraciones hasta llegar a formas de pensamientos expresadas en prosa y en verso, siempre con la -- preocupación de que sean temas sencillos.

El método Hernández del profesor Julios S. Hernández, es sintético y se pronuncia por el silabeo evitando de esta manera el sonido convencional que se le da a cada consonante, independientemente de la vocal que la acompañe, -- por medio del silabeo no se le da el nombre de la consonante ni su sonido convencional, el autor fundamenta su -- método por un lado en la experiencia y por otro en un hecho observable por cualquier persona cercana a un bebé, -

éste empieza a emitir sus primeros sonidos silábicamente.

El procedimiento que el autor utiliza está dividido por -- la formación de las sílabas, empieza por las sílabas di-- rectas simples y sigue con las combinaciones cada vez más complejas, en todos los casos combina palabras y frases.

De los libros que utilizan métodos globales encontramos -- la obra de los maestro Ayala y Pons: "Primeros Pasos"; -- Efrén Núñez Mata y Esperanza de Núñez Mata: "Alma Campesina"; Carmen Basurto: "Mi Patria"; Carmen Domínguez y -- Enriqueta León: "Mi nuevo amigo".

El libro de la profesora Rosaura Lechuga, fue incluido en el catálogo oficial de 1952 gracias al favorable dictamen que hizo la Comisión Permanente de Libros de Texto en el año de 1951. De él se dijo que satisfacía los programas de entonces, que presentaba un completo proceso del méto-- do global. Se le encontró atractivo para los niños de -- primero por la cantidad de ilustraciones y contenido ac-- cesible a ellos, su libro se divide en tres etapas: la vi sual, en la que se trata de fijar en la mente del niño, -- por repetición, palabras diferentes; la de análisis, que es la parte que lleva al niño poco a poco a conocer las -- partes que componen a las palabras y por último la síntesis, que comprende la práctica y el perfeccionamiento.

El libro del profesor M. Velázquez Andrade "Mi Libro", no utiliza el fonetismo ni el análisis, es básicamente vi-- sual, comienza a trabajar con estampas que contienen nom-- bres de niños, de animales, juguetes; luego presenta fra-- ses sencillas y luego pasa a oraciones en las que introdu-- ce pronombres y verbos.

"Nueva Senda" se llama el libro de los hermanos Alfredo y Carmen G. Basurto, en el cual se encuentra una recomendación que refleja la preocupación por parte de los autores, de que antes de iniciar al niño en el aprendizaje de la lectura se debe preparar al infante con ejercicios que ellos llaman preparatorios: dedicar las dos o tres primeras semanas de principio de curso a enseñar a los niños a discriminar tamaños, distinguir semejanzas y diferencias, posiciones, colores, matices, sucesiones u orden; mostrar imágenes para reconocerlas, y hacer asociaciones, describir figuras, y otras actividades que les ayude a desarrollar habilidades y destrezas para la vista y la mano.

"Alma Campesina" fue un libro que tuvo más de 20 ediciones. Este libro, del cual son autores los profesores -- Efrén Núñez Mata y Esperanza de Núñez Mata, circuló antes de que salieran a la luz los textos gratuitos y fue muy conocido tanto en el país como en el extranjero. Su método se inicia con la presentación de las letras vocales para seguir con sílabas y palabras, una vez aprendidas un mínimo de 50 palabras se empieza con la lectura; es simultáneo, analítico y audiovisual.

El libro que nació de la experiencia de varios maestros y de la investigación realizada sobre la fonética española y sobre la psicología del niños es: "Rosita y Juanito" y "Tito y Anita", sus autores fueron los profesores Carmen, Norma e Ignacio Rocha, con un enfoque psicológico enfatizan en la función visual, auditiva, verbal, la motora y una función que le llaman superior y los autores dicen -- que se refiere a la interpretación de la lectura. Este método se inicia con la preparación de los niños en estas funciones dividiéndolas en cinco etapas: en la primera se

adiestra la atención visual y auditiva; en la segunda se empieza con la visualización y distinción de frases y oraciones cortas tanto manuscritas como impresas; en la tercera etapa se da la comparación de etapas entre sí; en la cuarta se hace el análisis de palabras en sílabas, se inicia con la formación y lectura de palabras semejantes; y en la quinta y última etapa, se combinan las sílabas conocidas para la formación de palabras nuevas, construyen -- frases y oraciones cortas.

La niñez mexicana también ha aprendido por medio de métodos combinados y eclécticos un ejemplo de ello es el libro de las maestras Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González: "Mi libro y mi cuaderno de trabajo", aprobado en 1960 por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Otro ejemplo es el libro de la profesora -- Espinoza Elenes: "Mi libro mágico", en él se usan aspectos del fonetismo, de la onomatopeya, del análisis y de -- la síntesis aumentado con calcado y ejercicios de dictado.

En México el 12 de febrero de 1958, por decreto presidencial fue creada la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos y no fue sino hasta 1960 que salió a la luz -- la primera edición de estos libros y a pesar de las oposi-- ciones con que fue recibido en un principio se lograron -- institucionalizar. Desde entonces y hasta la fecha los -- libros de texto gratuito son conocidos por todos los ni-- ños mexicanos siendo beneficiados sobre todo los pequeños de pocos recursos. (Solana, 1982).

Estos libros no han permanecido estáticos gracias a los -- cambios promovidos en la educación debido a los progresos realizados día a día en esta materia, de tal manera que --

la enseñanza de la lectura también ha sufrido modificaciones en cuanto a la metodología utilizada, ésta fue por varios años del grupo de métodos sintéticos, actualmente el proceso enseñanza-aprendizaje se realiza mediante el método global.

Dentro de los objetivos generales planteados por la Secretaría de Educación Pública para la educación primaria se incluye el de "Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura". Aunque en las áreas de aprendizaje establecidos en el libro para el maestro de primer grado de la SEP no existe una que se refiera exclusivamente a la enseñanza de la lectura, sí se plantea que la enseñanza-aprendizaje debe conceder igual importancia a todos los elementos que constituyen la educación integral.

Asimismo, uno de los objetivos generales de la educación primaria, señalados en el mencionado libro, dice: "Adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir" (pág. 20), y dentro de los objetivos específicos que se esperan alcanzar en este primer grado encontramos el que se refiere a que el alumno sea capaz de: "Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura". (pág. 45).

La enseñanza de la lectura se basa desde un principio en la identificación de enunciados relacionados con el tema que se trate y después se identifican palabras dentro de estos enunciados, luego se identifican sílabas siguiendo más tarde con la lectura de textos también relacionados con el tema de que se trate. Esto es que, a partir de situaciones y de hechos cotidianos o diarios el niño haga uso de enunciados.

En esta enseñanza utilizan la práctica de quitar, agregar o cambiar algún fonema para que el alumno observe el cambio a que se somete la palabra, ejemplo: cama-casa; boca-burro; cosa-osa; bajo-ajo; beso-peso, y también proponen que se hagan cambios aún a palabras sin sentido como sería en la terminación eso, con las letras b,j,p,n al principio de la palabra. (pág. 351).

La información que a continuación se describe también fue obtenida del libro para el maestro de primer grado de la SEP, en él justifican el método global diciendo que el niño empieza hablando ya sea con una palabra o sílaba en un sentido global para él, es decir, el niño le da un valor de enunciado completo y los mayores entienden lo que el chico quiere decir, así pues el niño al iniciarse en la lectura, debe ver enunciados con sentido para él de tal manera que comprenda su lengua escrita así como la comprende oralmente.

Los pasos o etapas a seguir sugeridos para enseñar la lecto-escritura con este método son los siguientes:

1a. Etapa.- Visualización de enunciados.

- Ubicar mediante la conversación al alumno en el tema.
- Con preguntas guiar al niño a que pronuncie enunciados o bien utilizar los que aparecen en él además el maestro los debe escribir en el pizarrón.
- El maestro les lee al grupo y luego les pide que lean todos juntos.

- Llevar al alumno a la asociación de lo que oye y ve, - identificando los enunciados mediante preguntas que les hace el maestro, el cual debe señalarlos para que el -- alumno los visualice gráficamente y después deben ser - los alumnos quienes los señalen.

- De los enunciados que más gustan a los alumnos, hacen - copias en su cuaderno y los ilustran con motivos rela-- cionados al significado de los mismos.

- La evaluación se puede hacer de diversas formas: 1) con las respuestas de los alumnos al identificar enunciados, 2) pidiéndoles que relacionen enunciados con ilustra-- ción, 3) que el alumno señale el enunciado que lee el - maestro, 4) que el alumno muestre la tarjeta del enun-- ciado leído por el maestro.

2a. Etapa.- Análisis del enunciado en palabras.

Además de los cuatro primeros pasos de la etapa anterior:

- El maestro lee y les pide a los alumnos que repitan to-- das y cada una de las palabras que se encuentran en el enunciado.

- Los alumnos identifican cada palabra del enunciado cuan-- do el maestro les pregunta.

- Copias de palabras y enunciados identificados por los alumnos e ilustrar.

- Le evaluación se hará igual que la anterior etapa rela-- cionando palabras con su significado, para esto sugie--

ren juegos como la lotería, dominó y memoria.

Señalan que las preposiciones y conjunciones, así como -- los artículos al aparecer constantemente propician su fácil identificación en otros enunciados.

3a. Etapa.- Análisis de palabras en sílabas.

Además de los primeros seis pasos de la etapa anterior.

- Identificación de las sílabas que se desea enfatizar en una palabra dada. Se le pide al alumno que identifique la sílaba que se desea estudiar y también que la enmarquen o subraye con color; después se les proporcionan - combinaciones de la consonante localizada en la sílaba estudiada con cada una de las cinco vocales para su reconocimiento.
- Los alumnos forman palabras y enunciados con las síla-- bas propuestas utilizando todas las combinaciones posibles. Recortan sílabas y las integran para formar nuevas palabras y después las escriben en su cuaderno y -- por último, los niños expresan oralmente enunciados con las palabras que formaron y hacen copia del pizarrón a su cuaderno.
- La evaluación se hace mediante la identificación de síla-- bas y formación de palabras que elaboren los alumnos.

4a. Etapa.- Afirmación de lectura y escritura.

Además de los dos primeros pasos de las etapas anteriores.

- Que el maestro haga lectura oral de los enunciados que surgen de la conversación o del que se propone en el -- texto, después los alumnos los leen en voz alta y se ha cen comentarios en torno al contenido.
- Los niños redactan enunciados que se relacionan con lo conversado, los ilustran y los leen al resto del grupo.
- Se evalúa directamente la lectura y la escritura, atendiendo diferencias individuales.

La Secretaría de Educación Pública trabaja por unidades, ocho en total con cuatro módulos para cada uno, así que - las cuatro etapas del proceso de la lecto-escritura que-- dan distribuídos de la siguiente manera:

ETAPA	UNIDAD
Visualización de enunciados	1
Análisis de enunciados en palabras	2
Análisis de palabras en sílabas	3,4,5, y 6
Afirmación de lectura y escritura	7 y 8

El método seguido por la Secretaría de Educación Pública utiliza la letra tipo Scrip y se enseña tanto mayúscula - como minúscula sin ninguna recomendación de pasos específicos para diferenciar estas dos presentaciones fuera de las ya citadas con anterioridad, explican que este tipo - de letra por sus formas sencillas y claras hacen más fá-- cil su aprendizaje y lectura, que el esfuerzo visual es - menor y que en los libros de texto es la que aparece, ade

más de que es la más usada en periódicos, libros, revistas y en general todo tipo de lectura.

Letras que se enseñan en primer año de primaria. El orden en que aparecen es el seguido en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Secretaría de Educación Pública.

UNIDADES	MOD. 1	MOD. 2	MOD. 3	MOD. 4
3	a-e	o	i, y	u
4	s, t	m, p	l, b, v	n, d
5	ll, y	c, qu	r, rr	f, ch
6	g, gu	r, z, c	n, j, g	
7	h			k, x

En este capítulo se trató de mencionar diferentes métodos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y se coincide en lo que Braslavsky (1962), señala en cuanto a que el éxito de la enseñanza de la lectura no radica en el método utilizado para ese fin.

PROCESOS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

PROCESOS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En este capítulo se hace una breve revisión sobre los principales procesos relacionados con el aprendizaje de la lectura. Consideramos que la lectura es sumamente compleja, porque reúne varias conductas para llegar a ella: se requiere de cierto número de precurrentes, es necesario el conocimiento de los componentes de una palabra, debe hacerse la transferencia de estos componentes a otras palabras, se necesita la capacidad de leer varias palabras unidas pero separadas entre sí, además es necesario entender el significado de este conjunto.

Así pues, empezamos aclarando, qué entendemos por proceso - desde un punto de vista Piagetano, para después adentrarnos en el estudio de los procesos del aprendizaje de la lectura. Un proceso de adquisición de conocimiento, es la conducta - mediante la cual el sujeto trata de una manera activa de -- comprender el medio circundante, el que trata de resolver - las interrogantes que le plantea este medio. Además es el sujeto que aprende mediante sus propias acciones sobre los objetos externos y elabora sus propias categorías de pensamiento. A través de esquemas de asimilación transforma el objeto, es decir, le da una interpretación. Así, la adquisición de conocimiento que desarrolla el sujeto resulta de la propia actividad de éste. El mismo compara, formula hipótesis, reorganiza: por lo tanto toda acción de aprendizaje parte del mismo sujeto. (Para Piaget el desarrollo del - conocimiento es un proceso espontáneo que se relaciona con la totalidad de las estructuras del conocimiento. Este no es una copia de la realidad. Conocer un objeto es actuar - sobre él, es decir modificar, transformar el objeto y entender el modo como el objeto esta construido. Una operación es la esencia del conocimiento, una acción interiorizada --

que modifica el objeto del conocimiento. Estas operaciones forman parte de una estructura total y estas estructuras -- operacionales forman la base del conocimiento.

El mismo Piaget (1986) ha demostrado que un niño desde su nacimiento desea conocer y comprender el mundo que lo rodea de una manera activa, entonces si la letra impresa forma -- parte de este mundo el pequeño tratará de encontrar su funcionalidad y su significado. Hay dos conductas que emiten los sujetos de edades correspondientes a nuestro grupo de estudio: la imitación y el juego simbólico. Sabemos que si a un niño pequeño se le presenta un modelo a imitar éste -- realiza ciertamente tal conducta, sea ésta un gesto o un sonido.

Piaget dice "la representación comienza cuando los datos -- sensorio-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado... la asimilación representativa se caracteriza por el hecho de que los objetos no -- perceptibles actualmente, a los cuales es asimilado el objeto percibido, son evocados gracias a 'significantes' que -- los actualizan". (pág. 377).

Entonces la representación aparece cuando se juntan los significantes dejando pasar los objetos ausentes mediante la -- unión de significantes y significados que permite la rela-- ción con los objetos presentes (función simbólica). Esta -- es la función que permite la adquisición del lenguaje, esta representación es posible gracias al enlace de significantes o sea la evocación de objetos ausentes que se relacionan con los presentes.

En las edades de nuestros sujetos de estudio es cuando el niño se encuentra entre el pensamiento simbólico y el racional representado por el signo (palabras) y es este sistema de signos el que da paso al pensamiento racional. Asimismo se van desarrollando más la formación de conceptos pues su manejo de los signos verbales es cada vez mayor, a través de los esquemas verbales se logra su desarrollo para desembocar en el concepto, en donde un signo verbal tendrá significación. /La adquisición del lenguaje y la formación de -- conceptos se desarrollan paralelamente/pues una necesita de la otra y es en estos momentos que la palabra funciona como signo, es la evocación de un acto. Postulamos que este es el momento en el cual se podrían aplicar programas de iniciación a la lectura: mientras se adquiere la comunicación hablada se enseñan las grafías y fonemas que representan en forma impresa a esta comunicación.

La imitación y el juego fueron dos actividades que realizaron los sujetos de estudio. El niño imitaba el sonido emitido por el experimentador y el juego que se manifestó fue un juego por reglas (corre y toma una tarjeta, lotería, -- etc.) Si bien es cierto que en esta edad el juego simbólico es una necesidad en el niño también es cierto que éste -- va encontrando mayor interés en lo que es verdadero, es la edad en que empieza a surgir el juego de reglas, así fue -- que se quiso aprovechar este momento de los sujetos para el aprendizaje de la lectura en esta investigación como lo veremos posteriormente.

Existe un "aprendizaje espontáneo" según Goodman (1985) en aquellos niños que viven rodeados de signos escritos los -- cuales aprenden a leer y escribir antes de inscribirse en -- la escuela. El niño aprende primero a hablar y es su ins--

trumento para comunicarse con los demás. Asimismo, desarrolla el sentido funcional del lenguaje escrito el cual empieza a utilizar antes de que finalice su aprendizaje oral. -- Además, dice que el lenguaje productivo (escritura y habla) y receptivo (lectura y audición), implican interacciones entre el pensamiento y el lenguaje, por lo tanto concluye que hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos.

Encontramos coincidencia con lo anterior, en el modelo psicolingüístico que surge con las publicaciones de Chomsky, -- según Díaz Gutiérrez (1982), pues este modelo considera que las conductas de escuchar, hablar y leer son procesos del lenguaje, el significado se desprende de la relación que -- existe entre lo impreso y éste y como resultado de ello surge la comprensión.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1980) citan al lingüista Leonard Bloomfield: "... la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura... el primer paso, que puede ser separado de los otros subsecuentes, es el reconocimiento de las letras.

Por otro lado, Ausubel (1978), plantea que cuando ya se puede percibir el significado potencial de los mensajes hablados se debe adquirir esa misma habilidad pero ahora con los mensajes escritos. El sujeto que se inicia en la lectura -- en estas condiciones no está aprendiendo un código completamente nuevo, ya hay dominio de vocabulario y de sintáxis de alguna manera, sino que aprenderá a conocer los símbolos -- que representan los sonidos de las palabras ya usadas por -- él mismo. El proceso del aprendizaje de la lectura depende

en gran medida del dominio que se tenga del lenguaje hablado.

Apoyándonos en lo anterior consideramos que un programa de iniciación a la lectura debe proporcionar a los sujetos los elementos que conforman un escrito. En su forma más simple, éstas son las grafías, sus respectivos fonemas y las combinaciones que de ellas se derivan. Así pues, se intenta partir de lo más simple a lo más complejo de tal manera que a los sujetos se les proporcionen las herramientas con las que poco a poco estructuren su capacidad de leer.

También es importante señalar lo que se desprende de los anteriores párrafos y que se refiere a la estrecha relación que existe entre el lenguaje y la lectura. De ahí la importancia de considerarla como una precurrente del programa que fue aplicado en este experimento y que se verá más adelante.

Hay autores como Ascoaga, Derman e Iglesias (1978), que dividen el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura en dos etapas: la primera es la de la lecto-escritura automática y la segunda es la comprensiva, en donde la primera tiene carácter de obligatoriedad. Dicen que en este aprendizaje se involucran procesos fisiológicos, psicológicos y pedagógicos, los primeros se podrán detectar en la etapa de la lectura-escritura automática mientras que en el segundo proceso se encontrarán los aspectos psicológicos.

De acuerdo a estas etapas creemos que nuestros sujetos de estudio se involucraron en ambas, pues una parte del programa consistía en que el niño aprendiera repitiendo las grafías que se le mostraban y después que las uniera, pronun--

ciara y reconociera, pero ya en palabras y más adelante en frases con significado para ellos. Cabe hacer la aclaración que desde un principio el niño tuvo que trabajar con palabras y frases.

Otros autores han propuesto modelos que contemplan diferentes etapas por las que el niño pasa en el proceso de aprendizaje de la lectura. Chall (1984), propone un modelo el cual consta de seis estadios para describir este proceso. El primer estadio, que es desde el nacimiento hasta la edad de seis años, es el de prelectura y lo llama estadio 0.

Según esta autora es en este estadio cuando el niño se encuentra en el momento más alto de adquisición del lenguaje y cuando el niño pretende o trata de leer libros. Ella sostiene que al niño se le despiertan intereses tempranos por la lectura y escritura mediante los programas de T.V. dirigidos a grupos infantiles que están dentro de este estadio, además dice que el uso de muñecos para enseñar a leer entre tiene y concentra al niño. Aquí observamos nuevamente el recurso del juego como un medio para la enseñanza en los niños pequeños.

Sugiere que el contenido del material que se utiliza en los lectores que se inician debe reunir características que hagan atractivo este aprendizaje, que tenga una orientación de contenido sólido y que no sea un estreñimiento narrativo únicamente, de tal manera que en el acto de leer desde que se inicia el niño, se encuentren los elementos que intervienen en este proceso tanto en el lector avanzado como en el principiante; de lo que se trata es de que desde sus inicios se logre desarrollar en lo máximo a esta habilidad.

Afirma que el lector principiante está pendiente del significado del pasaje pero que no por eso deja de ser sensible a la palabra, en cuanto a cómo está escrita y cómo suena, pues el aprendiz debe conocer bien las grafías para que lentamente y conforme avance en esta habilidad se concentre -- más en el contenido que en las grafías y sonidos.

Entendemos que empezar por enseñar los signos gráficos de la escritura, enseñarle las palabras que le son más familiares y unirlos para conformar frases igualmente familiares es un proceso semejante al del desarrollo del lenguaje. Por lo tanto se podría lograr una interacción entre ambos procesos, de tal manera que uno apoye al otro, lo que a su vez proporcionaría un buen desarrollo integral del pequeño.

Ahora nombraremos a un grupo de investigadores que han estudiado los procesos de lectura y las etapas porque pasan en su aprendizaje los escolares mexicanos, ellas son Ferreiro, Gómez Palacio y col. (1982). En lo que se refiere a la lectura, establecen niveles conceptuales de lo que el niño lee de sus propios escritos, independientemente de que esta escritura sea correcta o no en cuanto al contenido de grafías o si son simples garabatos. Es decir, qué es lo que el niño trató de escribir y que al momento de pedirle que lea sabemos qué fue lo que quiso reproducir.

Las etapas por las que pasa el niño al tratar de leer las dividen en presilábica y en silábica-alfabética. En los niveles presilábicos el niño le da un significado subjetivo a su escritura. Después, concluye que debe haber diferencias objetivas en la misma para leer cosas diferentes, y no encuentra una correspondencia entre partes sonoras y partes gráficas, de tal manera que escribe tantas grafías como sí-

labas tiene la palabra, es decir, el niño le da un valor de sílaba a cada grafía.

De la escritura silábica se pasa a la silábica-alfabética - en la que para algunas grafías representa una sílaba y otras a un fonema. Este es un momento de transición del niño ya que, no abandona la silábica pero si empieza su análisis de las grafías, llegando así a la última etapa de este nivel - en donde, la escritura ya es francamente alfabética porque cada grafía representa a un fonema.

Por lo tanto, si el mismo niño concluye que la escritura -- son grafías que representan fonemas y encuentran diferen-- cias entre una y otra podemos considerar que la iniciación a la lectura debe empezar por la enseñanza de estas grafías y sus combinaciones.

Ahora nos referiremos nuevamente a Piaget, quien ha influído en nuestro pensamiento con sus aportaciones en el campo del desarrollo cognoscitivo. Para este trabajo el interés se centra en la educación de los niños pequeños. Aunque su teoría es una teoría general del desarrollo su influencia - ha llegado a extenderse más allá de los métodos generales y aproximaciones.

Su teoría ha sido aplicada con mayor relevancia en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, pues sus trabajos se relacionan más directamente en investigaciones de matemá ticas y conceptos científicos, por lo que la teoría y prác tica se ligan mejor en estas áreas.

Por lo tanto, y con las consideraciones mencionadas encon-- tramos que para aquellos que están interesados en el campo

de la enseñanza de la lectura Piaget no mostró gran interés sin embargo, hay seguidores e intérpretes que han querido aplicar la teoría de éste en la enseñanza de la lectura y ellos mismos han llegado a concluir que los pequeños no deben esperar a tener la edad del estadio de operaciones concretas para iniciarse con éxito en la lectura. (Roberts, -- 1984).

A continuación se mencionan los autores que según Roberts - (op.cit.) han querido señalar como habilidades de lectura - las características del estadio operacional como son: la inclusión, la conservación, la correspondencia uno-a-uno y la seriación.

Weaver (1980), dice que se requiere de una correspondencia uno-a-uno para igualar la palabra escrita a la hablada, y para aprender la correspondencia letra-sonido. Waller - - (1977) subraya que el leer de izquierda a derecha es un problema de seriación. Waller y Weaver dicen que es un problema de inclusión de clase requiriendo una relación parte-entero el sintetizar los sonidos para hacer palabras o para analizar palabras. Consideran que la habilidad para ordenar alfabéticamente requiere de seriación. Raven y Saltzer (1971), mencionan que se necesita de un pensamiento reversible para entender las palabras en su función gramatical y agregan que el reconocer las letras en todas sus posibles variaciones de escritura es una tarea de conservación.

Ahora bien, Roberts (op.cit.) dice que si se le habilita tempranamente al niño en fonética, éste puede adquirir los principios de correspondencia uno-a-uno sin dificultad y que adquiriendo un vocabulario y aprendiendo la correspondencia -- letra-sonido no requiere de correspondencia uno-a-uno, sino

que esto es simplemente una habilidad para asociar una cosa con otra lo cual constituye un proceso común de asimilación. La seriación es una habilidad de creación de un orden y la orientación izquierda-derecha es más bien una habilidad que implica seguir una orden ya dada. El ordenar alfabéticamente también puede ser una conducta aprendida. Las habilidades de análisis y síntesis pueden ser enseñadas y no requieren del pensamiento reversible ni de inclusión de clase. Para conocer las funciones gramaticales no se requiere de reversibilidad pues éstas se pueden aprender más adelante y no en el lector principiante. Por último, el reconocer las letras en toda su variedad de escritura no es un problema de conservación, más bien la experiencia con letras y sonidos ayuda a llegar al nivel de operaciones concretas.

Para terminar, se podría pensar que tal vez las funciones señaladas sí tengan algo que ver en la conducta de leer pero que definitivamente no son precurrentes para iniciar -- con éxito al lector tempranamente. Estas habilidades propuestas se podrían dejar para niveles posteriores, en lectores más avanzados y no permitir que sean barreras en los pequeños para iniciarlos en la lectura.

Así pues, el niño que se encuentra en el estadio preoperacional no tiene ningún impedimento para que se inicie en el aprendizaje de la lectura pues ciertamente no necesita de las características del niño operacional para poder realizar esta tarea.

A continuación se ofrece una revisión del aprendizaje de la lectura en los niños pequeños, aprendizaje llamado precoz, por algunos autores.

APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LECTURA

APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LECTURA.

En nuestro sistema educativo el aprendizaje de la lecto-escritura se inicia en las escuelas oficiales, hasta que el niño ha cumplido los 6 años de edad. Sin embargo, Cohen (1985) menciona que en países como Estados Unidos, Japón, Francia, Canadá, Suecia, Bélgica, Italia y otros, el aprendizaje de la lectura sucede antes de los seis años. En la Primera Conferencia Internacional de la International Pre-school Reading Association se aseveró que mientras el niño se encuentre en un ambiente estimulante y rico e independientemente de un medio económico favorecido, es capaz de descubrir el código de la lengua escrita. Esta autora propone, que la adquisición del lenguaje escrito se desarrolla en una perspectiva de conjunto del desarrollo cognoscitivo general.

Así como los niños son capaces de descubrir el código de la lengua hablada también lo son para descubrir el de la lengua escrita. Entonces, si se admite la enorme potencialidad de posibilidades y de recursos con que cuenta el niño en sus primeros años, debemos aprovecharlos proporcionándoles la riqueza y la estimulación del medio ambiente, ya que el niño cuenta con capacidades que todavía no han sido explotadas. Esta autora dice que siempre se debe considerar como función del adulto el brindarle al niño las oportunidades de aprender sin querer anticiparnos a lo que es o no capaz de hacer, así como, a no esperar la misma -- respuesta en cada sujeto, ni tampoco podremos encontrar el mismo recorrido, ni el mismo resultado especialmente en el aprendizaje de la lectura.

Si bien es verdad que las capacidades del niño son muchas, también es verdad que en el aprendizaje de la lectura se debe adoptar un criterio pedagógico y metodológico ajustado convenientemente a la psicología del niño pequeño, es decir no se aplicarán técnicas ni métodos diseñados para niños de seis años en pequeños de tres.

Cohen (op, cit.) encuentra dos dimensiones en el fenómeno de la aptitud para aprender a leer, primero la calidad de la tarea, la que para poder evaluar es necesario que se brinde la oportunidad de aprender a leer; segundo, la forma de respuesta del chico considerando sus intereses y sus reacciones. Ambos datos son valiosos para conocer más de sus capacidades y para encontrar una mejor adecuación de la enseñanza.

Siguiendo con la misma autora, dice que son aspectos del mismo proceso las diferentes formas de lenguaje, sea de gestos, oral o escrito y pictórico o musical, estas conductas están presentes en el desarrollo cognoscitivo general del niño. Entonces, analizar los pasos que sigue éste en el conocimiento del idioma y después crearle las condiciones y el ambiente para que de la misma manera adquiriera el lenguaje escrito así como adquirió el lenguaje oral sería una forma de adentrarnos más en el conocimiento de los procesos de adquisición de la lectura. Asevera que es el mismo modelo el que se desarrolla para el aprendizaje del lenguaje gestual, oral o escrito siempre que el niño se encuentre en situaciones de aprendizaje parecidas. Si el niño tiene las estructuras mentales para aprender el lenguaje oral puede entonces pasar a otro sistema simbólico que es el lenguaje escrito; si el pequeño es capaz de captar auditivamente una palabra, también es capaz de captarla vi

sualmente, desde luego siempre que esta palabra sea significativa para él. Si consideramos que el pequeño se encuentra en la fase preoperacional la actividad visual que desarrollaría en el aprendizaje de la lectura se ajustaría a este momento, el lenguaje escrito tiene permanencia y estabilidad, situación que ayuda al pequeño a evocar objetos ausentes pues cuenta con el apoyo de imágenes visuales permanentes.

Las afirmaciones arriba señaladas las confirma el experimento que realizó la autora consistente en la aplicación de una prueba a 161 niños de 3 y 4 años. En él se demostró que si pueden aprender a leer y que la lectura les puede ayudar al desarrollo de las capacidades de comprensión y a la formación de conceptos básicos.

Engelman (op. cit.) ya lo mencionamos en capítulos pasados y recordamos que él afirma que si al niño pequeño se le proporciona un ambiente activo éste aprenderá a leer, sin olvidar las recomendaciones que hace para la realización de esta tarea en cuanto a la duración de las lecciones y el tamaño del material que se pretenda enseñar. Una breve descripción de su método se hace en el primer capítulo.

Otro autor, mencionado también en el primer capítulo, es Doman (op. cit.), él nos proporciona casos específicos de niños menores de tres años que han aprendido a leer. El vocabulario que utiliza para enseñar a leer al pequeño contiene sustantivos, verbos, nombres comunes y propios de personas, animales o cosas que rodean al niño o sea, todo aquello que pueda tener significado para el pequeño.

Titone (1985), es un investigador italiano que menciona es

tudios en los que se confirma la eficacia de los programas de lectura dirigidos a niños pequeños lo mismo en T.V. que en escuelas. Cita a Durkin (1966), quien realizó un estudio comparativo entre el rendimiento de lectores precoces de 10. a 60. y aquellos que no lo eran; la conclusión principal de esta autora fue que los niños con lectura precoz siempre tuvieron y siguieron con mejores resultados en esta tarea, que los no precoces.

El mismo autor menciona investigaciones realizadas en Italia: se refieren a proyectos de lectura precoz aplicados a niños de jardines de infantes. De estas investigaciones se sacaron tres conclusiones importantes: los niños pueden aprender a leer desde la edad de tres años, su progreso intelectual se puede considerar como un resultado de la enseñanza adecuada de la lectura (comparaciones hechas con grupos control de no lectores) y por último, habiendo personal debidamente calificado se puede enseñar a leer en los jardines de niños.

Titone (op. cit.) dice que se observa cada día más la difusión de la enseñanza-aprendizaje precoz de la lectura. Esto no solamente se observa en el hogar como una evidencia de que sí pueden leer palabras y frases los pequeñitos, -- también encontramos esta enseñanza-aprendizaje en los programas de T.V. dirigidos a la población infantil. Por otro lado se conocen estudios realizados en instituciones preescolares hechas por investigadores interesados en el tema, menciona por ejemplo a Kratzmeier (1976), Walter (1967), Lückert (1967), Schmalohr (1969), Schüttler-Janikulla - - (1969), Brem-Graese (1969), Rüdiger y Knaver (1970), Wilke y Denig (1972); reportando todos ellos resultados positivos no solo en lo que se refiere al propio aprendizaje si-

no observando los efectos de éste en la inteligencia y en el desarrollo del lenguaje.

Una vez más los estudios arriba señalados confirman que la enseñanza-aprendizaje de la lectura se puede iniciar tempranamente en los niños y que lejos de que pudieran ocasionar daños en ellos, podría aportar beneficios al desarrollo general de los escolares desde que se encuentran en el jardín de niños. Además su aprendizaje se daría más pausadamente y la carga escolar que se deriva al querer impartir varias asignaturas a la vez -cuando empieza su ciclo escolar elemental- se vería significativamente disminuído. Así que, concluimos que la estimulación temprana en la lectura, siempre que los métodos de enseñanza no sean coercitivos, lejos de ser perjudicial beneficiará escolarmente - al alumno.



PRECURRENTES DE LA LECTURA

PRECURRENTES DE LA LECTURA

Para iniciar cualquier proceso de aprendizaje se requiere de conductas precurrentes a la tarea deseada. El aprendizaje de la lectura no escapa de estos factores previos y necesarios para su adecuado desarrollo. De ahí que, los factores anticipativos a la tarea de iniciación del aprendizaje de la lectura les hemos llamado habilidades precurren--tes a la adquisición de la lectura. Existen muchos autores que enumeran diferentes habilidades para la tarea de aprender a leer. Otero (1978) cita a varios, por ejemplo, -- Helen Gofman; percepción visual, discriminación visual y - auditiva, memoria visual y auditiva, desarrollo del lenguaje. Margarita Nieto: poseer un lenguaje adecuado, cierto grado de atención y concentración, buen funcionamiento visual y auditivo. Shoenell: habilidades visuales y auditivas, factores medio ambientales y emocionales. Kirk: desarrollo adecuado del lenguaje, discriminación visual y auditiva, pronunciación y enunciación correcta.

Existe la coincidencia de autores en cuanto a la necesidad de prerrequisitos, ahora bien, lo que se debe investigar es si todas estas habilidades son necesarias para el aprendizaje de la lectura, por lo que, para este trabajo se seleccionaron cuatro de las precurrentes más nombradas por los investigadores del tema, con la finalidad de observar cuáles son los efectos de estas conductas sobre un programa - de iniciación a la lectura. Porque de haber correlación - entre las primeras y lo segundo, posiblemente al niño se - le pudiera entrenar en estas precurrentes y facilitarle la enseñanza de la lectura con lo cual se asegura el éxito de ella, así como ayudarle para su futura vida académica, dado que los horizontes del conocimiento se verían ampliados

en su totalidad, pues la lectura es el medio por el cual la información se hará continua y progresiva a través de la -- presentación de materiales nuevos de conocimiento fomentando en el niño el gusto y el aprecio por los libros en los -- que encontrará o descubrirá nuevas cosas.

A continuación se ofrece una revisión particular de las precurrentes consideradas, puesto que la conformación de los -- grupos de sujetos con los cuales se trabajó en esta investigación, giró en torno a la posesión de las mismas.

DISCRIMINACION VISUAL.

Según Dehant y Gille (1976) es cuando "... el sujeto sea capaz de percibir la diferencia existente entre dos formas semejantes cuya diferencia estriba en la orientación o el tamaño de sus elementos" (pág. 19).

El desarrollo en condiciones normales de la percepción visual es un fenómeno de aprendizaje que desde el nacimiento se inicia para perfeccionarse poco a poco hasta los seis -- años (Nieto, 1984) y este desarrollo está considerado dentro de la actividad nerviosa superior (Ascoaga, Derman e -- Iglesias, 1978).

En el proceso del aprendizaje de la lectura fisiológicamente se provoca una estimulación visual en la que interviene la retina y la actividad muscular, pues los músculos de -- los ojos al mirar se ponen en actividad y envían mensajes a la corteza cerebral. Evidentemente esto no es tan sencillo como se puede creer pero no es intención de este trabajo profundizar más en los procesos fisiológicos sino com--

prender la actividad visual que el niño debe desarrollar -- en el momento del aprendizaje. Es decir, visualmente hablando pasa por varias facetas complejas, las cuales se lo grarán satisfactoriamente si hay un funcionamiento sano de la actividad nerviosa superior del organismo. El pequeño antes de iniciarse en la enseñanza-aprendizaje de la lectura "... ha ido logrando una capacidad discriminativa visual tanto en distancias anteroposteriores (profundidad) -- como en tamaños, en su posición en el mismo plano, en el -- perimetro de su forma". (op. cit. pág. 67).

Los mismos autores señalan que para las primeras etapas -- del aprendizaje de la lectura se requiere que haya correspondencia entre el estímulo visual y lo que el niño reporta de ese estímulo visual. Pero esta síntesis de signos -- gráficos e idioma es diferente si el método de enseñanza -- utilizado es global o es sintético. De cualquier manera -- teniendo el ambiente adecuado se produce la síntesis entre lo que es la comprensión de la palabra, su pronunciación, y la representación gráfica, agregan que esta última es la más compleja pero que de cualquier manera se establece la síntesis entre los rasgos más notorios de las grafías y la palabra. Con el progreso del aprendizaje surge la discriminación visual cada vez más fina pues ya empieza a cono-- cer más fonemas y sus respectivas grafías, paralelamente -- reconocen las grafías ya aprendidas, en palabras nuevas -- (transferencia).

Frostig considera para las habilidades de la percepción vi visual cinco áreas: la primera se refiere a la coordinación motora de los ojos; la segunda es la percepción de figura-fondo; la tercera es la constancia de forma, de claridad, de tamaño y de color de las cosas percibidas; la cuarta es

la posición en el espacio y la quinta las relaciones espaciales. Estas relaciones se refieren a la adecuada percepción de la posición de objetos en relación a sí mismos o a otros objetos (Silva, 1983). La constancia en la percepción visual es la que diferencia a las letras entre sí. Si no se tiene una adecuada percepción de la posición en el espacio se distorsiona lo que nos rodea, se confunde, en lo que se refiere a la lectura tanto de letras como de números.

En una investigación realizada en la ciudad de México en la que se aplicaron 875 pruebas de percepción visual de Frostig, se encontró que hay de un 20 a 25% de niños con deficiencias en áreas perceptivas cuando inician su primaria. (op. cit.).

DISCRIMINACION AUDITIVA

Esta es una conducta que casi todos, sino es que todos los estudiosos del tema mencionan como una habilidad necesaria para la iniciación en el aprendizaje de la lectura. Se entiende por discriminación auditiva la conducta mediante la cual el sujeto distingue la diferencia entre dos o más sonidos parecidos entre sí. (Dehant y Gille, 1976; Ausubel, 1978; Reese y Lipsitt, 1976).

El proceso de discriminación auditiva empieza al escuchar los sonidos que emite una persona, los sonidos llegan fragmentados, al unirse estas secuencias pequeñas de sonidos se identifican las palabras. Estos sonidos se transforman en significados. Si la acción de escuchar la dividimos en oír, escuchar y comprender tenemos que: oír es el

proceso en el que el oído recibe y modifica los sonidos del lenguaje en la forma de ondas sonoras; escuchar se refiere al proceso que consiste en tomar conciencia de las secuencias sonoras, cuando escucha un discurso, la persona identifica primero los sonidos componentes y luego reconoce las secuencias sonoras como palabras conocidas, mediante los caminos del análisis auditivo, la reorganización mental y/o la asociación de significados.

Finalmente la comprensión auditiva se refiere al proceso en el cual el flujo permanente de palabras se convierte en significado.

Factores que influyen en la audición.

PRIMERA ETAPA (OIR)

Factores que influyen en la audición.- Es la capacidad del alumno para recibir exactamente los sonidos del lenguaje en situación de comunicación cotidiana.

- Agudeza auditiva. Es la respuesta física del oído a las vibraciones sonoras.
- Enmascaramiento. Es cuando el mensaje que se escucha es menos audible a causa de la superposición de otros sonidos, pues sonidos de la misma frecuencia pueden interferir entre sí.
- Fatiga auditiva. Pérdida temporal de la audición.
- Consideraciones binaurales. Capacidad del oyente para situar la fuente sonora y juzgar su distancia y

su dirección, estos juicios se basan en la intensidad del sonido que llega a cada oído y en la diferencia de -- tiempo que necesita el sonido para -- llegar a cada oído. Este tipo de audición binaural permite que el oyente -- mantenga separados dos o más fuentes.

SEGUNDA ETAPA (ESCUCHAR)

Factores que influyen en la atención.- Son los que afectan la conciencia individual de los sonidos o las pautas del lenguaje y determinan el modo en que uno identifica y reconoce los sonidos como palabras.

- Atención y concentración. Se entiende como atención la orientación de la conciencia y la concentración como el mantenimiento de la concentración.
- Análisis auditivo. Este se hace apoyándose en la discriminación auditiva, compara sonidos y observa semejanza y diferencias, físicamente hay respuesta a los cambios de frecuencia, a la intensidad y a la periodicidad.
- Reorganización mental. El oyente utiliza la organización mental siempre que agrupa, recodifica o repite mentalmente una secuencia sonora.
- Asociación del significado. Depende de la experiencia y de los an

tedentes del oyente. Es más fácil - percibir las palabras cuando forman parte de un lenguaje previsible y significativo.

- Índice de aflujo. Se considera un buen ritmo en 150 y 175 palabras por minuto.
- Asociaciones sin relación entre sí. Además del significado intencional de las palabras de un lenguaje, pueden existir asociaciones desconectadas que pueden distraer la atención o modificar la comunicación.

TERCERA ETAPA (COMPRENDER)

Factores que influyen en la percepción auditiva.- Ya que se identifica una palabra nueva se agrega al mensaje hablado y se convierte en parte de éste. Al asimilar el oyente el flujo de palabras, debe comprender auditivamente y así poner en juego su experiencia, sus antecedentes y su capacidad de pensamiento, permitiéndole clasificar, comparar, observar la secuencia, reaccionar mediante la formación de impresiones sensoriales y apreciar lo que oyen. Así que las técnicas de pensamiento que son utilizadas en la comprensión auditiva son similares a las que se emplean en el acto de la lectura, la redacción y la exposición. De ahí que -- las mediciones de la lectura y la atención en las que se influyen estos atributos comunes se correlacionan estrechamente y el entrenamiento de estas técnicas mediante las actividades de atención determine el progreso tanto en la lectura como en la misma atención.

- Clasificación. El oyente asigna valores relativos o fragmentos de la información, identifica ideas fundamentales, deslinda lo específico del tema.
- Comparaciones. El oyente observa semejanzas y diferencias. Así asimila elementos nuevos, los relaciona con lo conocido o hace nuevas relaciones clasificando la información en categorías.
- Observación de la secuencia. Observando la secuencia el oyente -- puede organizar el material de acuerdo con el tiempo, el espacio, la posición, el grado u otra relación.
- Formación de impresiones sensoriales. Aquí se ponen en juego oído, gusto, tacto, vista y olfato.
- Apreciación. El oyente utiliza la apreciación al responder a la naturaleza estética -- de un mensaje y a su comunicación. (Stanford E. Taylor, 1970).

Ascoaga, Derman e Iglesias (1978) dicen que las gnosias -- son un resultado de la capacidad de reconocimiento sensorio-- perceptivo de los hechos externos del sujeto. Existen gno-- sias simples y complejas, dentro de la simple se encuentran las auditivas, las cuales se caracterizan por la diferencia-- ción y reconocimiento de ruidos. Un mal funcionamiento de la gnosia auditiva lleva a la confusión de letras parecidas en sus sonidos, en su punto de articulación, guturalmente, errores ortográficos, ocasionando estos trastornos percep-- tuales, la incapacidad para leer o dificultar la tarea de

la lectura. (Nieto, 1984).

Durrell (citado en Downing y Thackray, 1974) señala al fonema como la unidad "básica del sonido que nos interesa en la discriminación auditiva por estar relacionada con el -- aprendizaje de la lectura" (pág. 61). Esta reflexión es -- importante también para los niños que se inician en el -- aprendizaje de la lectura del idioma español, porque encon tramos varias expresiones fonéticas que se pronuncian igual aunque sus escrituras sean diferentes (ver cuadro No. 1) -- Asimismo si el niño no distingue los sonidos en las pala-- bras pronunciadas, las palabras escritas no tienen sentido para él. (op. cit.).

ATENCION

Por atención entendemos una habilidad en el sujeto que le permite captar una información específica del medio inhibiendo las demás informaciones. (Dehant y Gille, 1976; -- Asusubel, 1978; Reese y Lipsitt, 1976).

Ascoaga (1978) habla de dos tipos de atenciones: la fásica o espontánea y la tónica o voluntaria, la primera se desarrolla en la lactancia y hasta un año de edad aproximadamente, esta atención aparece como un reflejo de orientación y poco a poco la atención tónica va superando a la primera. Los niños en edad preescolar, mantienen su atención tónica de 20 a 30 minutos pudiendo intervenir la atención fásica, pero subordinada con facilidad por la atención sostenida. Como la atención tónica va superando a la fásica, llega a mantenerse la primera en niños de primaria de 40 a 50 minu tos.

Mussen, Conger y Kagan (1971), dicen que los niños de edad escolar prestan más atención a las aperturas y cierres en las líneas y que la atención dirigida no sufre mucha interferencia, y que tanto en niños como en adultos es sumamente difícil concentrar la atención al mismo tiempo en más de un estímulo sensorial, al niño pequeño le es más difícil desviar su atención con la rapidez que lo hace un niño mayor. Si el niño tiene alguna expectativa de lo que va a oír o ver se prepara para el acontecimiento, es decir, la selectividad de su atención está directamente relacionada con sus expectativas, un niño menor de cinco años difícilmente tiene una atención concentrada y sostenida, posiblemente la capacidad de mantenerla se deba a cambios fisiológicos que se dan en el sistema nervioso central en donde tiene lugar el crecimiento del tejido nervioso y los cambios de potencial eléctrico generado por el encéfalo y esta reorganización aparece entre los cinco y siete años de edad.

Munsinger (1978), dice que cuando un niño está atento tanto corporal como fisiológicamente experimenta cambios, éstos pueden ser en su postura y su tensión muscular, en el tamaño de sus pupilas, hay cambio en la velocidad cardiaca y la cantidad de electricidad conducida por la piel, también se registran cambios en las ondas cerebrales.

La atención se encuentra vinculada a la actividad auditiva pues si ésta sufre alguna deficiencia en su proceso, la atención se encuentra sensiblemente afectada. Esta relacionada también con la vista pues si hay deficiencia en alguna de las áreas que señala Frostig como por ejemplo en discernimiento de figuras, el niño será desatento y desorganizado porque su atención brinca de un estímulo hacia --

otro, ajeno al propósito de la tarea que se trate.

LENGUAJE

Para efectos del trabajo que se presenta se definió a lenguaje adecuado, como a aquella emisión correcta de las palabras, además que hubiera riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad y nivel de desarrollo del sujeto. (Dehant y Gille, 1976; Asusubel, 1978; Reese y Lipsitt, 1976).

Para conocer el momento en que se encontraban nuestros niños de estudio en cuanto a su desarrollo lingüístico se hizo una pequeña revisión de lo que es el desarrollo del lenguaje.

Según Ascoaga, Derman e Iglesias (1978), mencionan tres diferentes niveles para su estudio, el neurofisiológico, el lingüístico y el psicológico; en el aspecto neurofisiológico, el lenguaje es considerado como una función cerebral superior. Y el aprendizaje de éste comprende tres estadios en donde uno de ellos es prelingüístico y los otros dos -- lingüísticos. La comunicación prelingüística comprende -- las etapas preparatorias para la obtención de lenguaje, esta primera etapa abarca hasta el primer año de vida. En ella se origina primeramente un juego vocal con dos períodos el propioceptivo y el propioceptivo-auditivo y después aparece el desarrollo progresivo de lo que es la comprensión del lenguaje. Al estadio lingüístico lo consideran -- con más proyección en el aprendizaje pedagógico y se extiende hasta los cinco años de edad aproximadamente. Esta etapa se caracteriza por una adquisición progresiva de estereotipos motores verbales. Estos procesos más complejos de lo

que aquí se dice se desarrollan en el niño e incorporan rápidamente más fonemas a su vocabulario tratando de igualarlos a la prosodia de los adultos. Asimismo la adquisición de vocablos más complejos gramaticalmente van desde un monosílabo hasta una frase. Naturalmente el niño al desarrollar su lenguaje se encuentra inmerso en un medio social - el cual le proporcionará los estímulos lingüísticos: situación que no prevalece en un ambiente estructurado para la enseñanza, en donde existe planificación y sistematización que lleven a lograr los objetivos establecidos.

En el nivel psicológico según Vigotsky (s/f), el lenguaje sigue el curso y las leyes de otras operaciones mentales, estas operaciones se desarrollan en cuatro etapas: la fase primitiva que tiene un lenguaje preintelectual; después sigue la Psicología Simple en donde el niño experimenta con su cuerpo y objetos más cercanos a él, en el lenguaje se inicia el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales utilizando palabras tales como: pero, como, porque, si; en una tercera etapa con una rica experiencia psicológica acumulada con anterioridad, el lenguaje entra a una fase egocéntrica; por último, en la cuarta etapa, el lenguaje interiorizado se acerca cada vez más al lenguaje externo, es decir, se inicia "... una interacción constante entre las operaciones internas y externas, una forma fácil y frecuentemente cambiante en la otra". (op. cit., pág. 76) El mismo autor, no separa el lenguaje del pensamiento y dice que la verdadera base del desarrollo lingüístico se encuentra en él.

En el primer nivel lingüístico el niño se apropia por imi-

tación de expresiones lingüísticas; para el segundo nivel todo esto se ve más acentuado y es cuando el niño está en su período escolar dentro de un ambiente con rasgos impuestos por la socialización y en condiciones normales.

En lo que se refiere a la sintáxis, el niño que se inicia en el aprendizaje de la lectura hace uso de una sintáxis - determinada y además es capaz de comprender variaciones de ésta, su capacidad de entender o hablar le permite discriminar auditivamente fonemas de su lengua y emitirlos él mismo, en cuanto a la semántica ésta se ve ampliada considerablemente pero toda esta adquisición dependerá de factores sociales, culturales, afectivos y otros. (op. cit.)

Piaget señala que hay un cambio importante en el pensamiento del niño cuando aparece la fluidez del lenguaje y dice que éste es un reflejo del pensamiento. Dentro del período preoperacional de Piaget el pequeño tiene un rápido desarrollo en la habilidad del lenguaje, aumenta su vocabulario y no se ve restringido como se puede observar en las acciones físicas en donde debe supeditar estos movimientos al espacio y al tiempo, mientras que el lenguaje es el liberador del pensamiento e independiente del espacio y del tiempo. El lenguaje de estos niños es egocéntrico: no hablan con los otros niños pero sí en presencia de ellos, este "Monólogo colectivo" como lo llama Piaget disminuye con la edad y a medida que hay más interacción social. (Labino wicz, 1982).

Existe poca investigación en la que se compare el lenguaje oral del niño contra el lenguaje de cualquier escrito en el que se encuentre un diferente vocabulario al usado por éste.

Dale (1980), menciona a Strickland (1962), Ruddel (1965) y Tatham (1970), los que a través de sus investigaciones indican que la lectura depende de la misma lingüística que sirve de base para hablar y escuchar o sea el contenido del mensaje escrito debe guardar los mismos patrones lingüísticos que los mensajes hablados.

El lenguaje se encuentra estrechamente relacionado dentro del desarrollo del niño y sobre todo para formular un programa de lectura (de iniciación o de lectura avanzada) se debe considerar el grado de desarrollo lingüístico que cada sujeto lleva en su bagaje cognoscitivo.

La lingüística ha hecho aportaciones importantes al estudio de la lectura como es por ejemplo, el concepto de fonema: éste es la parte más pequeña del sonido de las palabras, y -- Dale (op.cit.) dice que los sujetos aprenden a distinguir los símbolos alfabéticos en la misma forma que diferencian los fonemas y que establecer la asociación entre el símbolo y el fonema es lo que fundamenta el proceso de aprendizaje. Una forma que los lingüistas utilizan para ayudar a los que se inician en la lectura y que sirve para entender la relación entre fonemas y grafemas y su ortografía es clasificando las palabras mediante: "... los patrones básicos de fonema-grafema, tales como: man, fan, can y cat; fat, sat". (op. cit., pág. 283)

Así el estudiante que se inicia descubre la relación existente entre sonido y ortografía. Después se pueden formular oraciones con estas clasificaciones, el autor da un ejemplo "Dan can fan the fat cat (Dan puede abanicar al gato gordo)" Agrega que la tarea de leer es algo más que identificar las palabras, hay que: "... combinar los significados en las for

mas que determina la estructura sintáctica de la oración. Si el lector no está familiarizado con el patrón sintáctico no podrá entender la oración aunque haya podido leer en voz alta y sin equivocarse todas las palabras". (op. cit.)

En cuanto a la riqueza de vocabulario, Mussen, Conger y -- Kagan (1971) dicen que la adquisición de nuevas palabras en el lenguaje durante los años preescolares, entre los tres y cinco años, es de más de 50 palabras por mes y que diversas investigaciones han demostrado que los vocabularios se han ampliado a través de las generaciones. A medida que el niño avanza en los años escolares el lenguaje es más rico, -- comprensible y complejo gramaticalmente, así como mejor articulado. Agregan que la edad preescolar está caracterizada por un aumento de vocabulario y además por el tamaño de las oraciones, asimismo por una eficiencia y flexibilidad -- en el uso del lenguaje. Hacia los cuatro años ya hay un -- claro dominio de las reglas gramaticales.

En cuanto a la frecuencia y tipo de palabras utilizadas en niños preescolares mexicanos según investigación reciente (Martínez y Alva, 1985), de una población de 32 niños de sexos masculino y femenino entre los 4 y 6 años de edad, -- las categorías gramaticales como los sustantivos, los pro-- nombres y los verbos son los más usados, siguiéndolos en el mismo orden las conjunciones, las preposiciones, los adverbios, los artículos, los adjetivos y por último, las interjecciones. Y entre las palabras de más alta frecuencia se encuentran: yo, a, y, no, mi, me, la, de, el, que, un, en, sí, los.

El estudio más extenso sobre el aumento de vocabulario co-- rresponde a Smith (citado en Gesell, 1981, Watson y Lawrey,

1974) se basó en datos tomados en forma de listas por las madres. Estas listas se controlaron mediante el interrogatorio y la observación de los niños. Los niños de tres -- años seis meses cuentan con un vocabulario de 896 palabras y los de cuatro años con uno de 1540 palabras.

Para la realización de este trabajo se empleó una grabación hecha a los niños en su ambiente cotidiano para conocer el vocabulario con el que contaban al principio de la investigación, de tal manera que estas palabras fueron utilizadas en el programa de iniciación a la lectura para que no resultaran nuevas a los sujetos de estudio, y sí estar en posibilidades de trabajar con un vocabulario utilizado por los mismos niños.

De esta manera hemos tratado de dar una breve reseña de -- los que son las cuatro precurrentes de lectura que nos ocupa este estudio. Creemos que no son estos los únicos factores que están presentes en el aprendizaje de la lectura, hay otros que se ven involucrados como pueden ser los sociales, familiares o, inclusive escolares, pero que de alguna manera son factores que ya no dependen tanto del sujeto mismo. Asimismo, pensamos que contando con estas precurrentes las bases del aprendizaje-iniciación de lectura se puede empezar desde temprana edad. A continuación procuramos adentrarnos en lo que comprende la dinámica de aprendizaje de la lectura.

I N V E S T I G A C I O N

Planteamiento del problema.

El aprendizaje de la lectura ha sido a través de la historia educativa, pedagógica y psicológica un tema controvertido tanto en la metodología para su enseñanza como en la edad que debe tener el educando para iniciarse en este aprendizaje. Asimismo, existen enlistados de las conductas precurrentes que deben ser cubiertas antes de que el niño desarrolle la habilidad de leer, y diferentes autores coinciden al mencionar las mismas precurrentes. Evidentemente que toda esta controversia surge porque la lectura es una conducta compleja, que se conforma a partir de un conjunto de conductas antecedentes. Así que se considera necesario estudiar más sobre los efectos de las mencionadas precurrentes, porque cuanto más se conozca de la influencia de estas conductas en el desarrollo de la habilidad de la lectura más información se tendrá sobre este proceso.

Apoyándose en los puntos arriba mencionados el presente estudio intentó determinar los efectos de cuatro conductas precurrentes en el aprendizaje inicial de la habilidad de lectura con niños de edades comprendidas entre los 3 y 4 años. Estas conductas son: discriminación visual, discriminación auditiva, atención y lenguaje adecuado.

Definición de conductas precurrentes:

- a) Discriminación visual.- "Por discriminación visual se entiende que el sujeto perciba la diferencia existente entre formas diferentes o semejantes en donde la diferencia se encuentra en la orientación o el tamaño de sus elementos". (Dehant y Gille, 1976).

Las definiciones de las siguientes habilidades precu-
rrentes se establecieron a través de la integración de
varios autores: Dehant y Gille, 1976; Ausubel, 1978; -
Reese y Lipsitt, 1976.

- b) Discriminación auditiva.- Es la conducta mediante la -
cual el sujeto distingue la diferencia nítida entre dos
o más sonidos parecidos o no parecidos entre sí.
- c) Atención.- Es una habilidad en el sujeto que le permite
captar una información específica del medio, inhibiendo
las demás informaciones.
- d) Lenguaje adecuado.- Se entiende por lenguaje adecuado,
que haya una emisión correcta de las palabras, además -
de riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad y nivel
de desarrollo del sujeto.

Se consideran importantes todas las conductas precu-
rrentes sin embargo, por razones metodológicas y de tiempo única-
mente se seleccionaron aquellas cuatro más frecuentemente
mencionadas por diferentes autores.

Diseño.

Se empleó un diseño de Parcelas Divididas (Split-Plot) SPF
p,q (Kirk, 1968). Se contó con dos grupos de sujetos: ni-
ños de precu-
rrentes bajas (B) y niños de precu-
rrentes al-
tas (A), lo que constituyó la variable no repetida. Se ad-
ministraron a cada uno de los sujetos las pruebas pretest
y postest, lo que constituyó la variable repetida. Esque-
máticamente el diseño fue el siguiente:

EVALUACIONES

		S	PRETEST	POSTEST
NIVEL DE PRECURRENTE	ALTAS	1		
		2		
		3		
		4		
		5		
NIVEL DE PRECURRENTE	BAJAS	6		
		7		
		8		
		9		
		10		

SPF

Variables.

- V.I. Manipulada: el programa de iniciación a la lectura.
- V.I. Atributivas: el nivel de las habilidades precurren-
tes de lectura y la edad de los niños.
- V.D. Frecuencia y porcentaje de respuestas correctas en
cada etapa del programa de lectura, medidas a tra-
vés del pretest-postest y de registros individuales
a lo largo del programa.

METODO

Sujetos.

Los sujetos fueron 10 niños (6 mujeres y 4 hombres) de un nivel socio-económico medio que asistían a una guardería - particular de la ciudad de México. Al iniciarse la investigación los niños contaban con edades de 3.2 a 4.4 años, con un promedio de 3.6 años.

De un total de 16 niños se hizo la selección de los grupos A y B considerando la calificación que obtuvo cada niño en la evaluación de las conductas precurrentes. El grupo A - lo integraron 5 sujetos con calificaciones ubicadas en un rango de ejecución correcta de 80% a 100% y en el grupo B 5 sujetos en un rango de 59% a 79%.

Escenario.

La investigación se realizó dentro del ambiente escolar de los sujetos. Primero se trabajó en un pasillo con buena - iluminación del primer piso de la guardería; aquí hubo muchas distracciones tanto para los niños como para los experimentadores porque era el paso de acceso a los salones de clase. El mobiliario consistía en una mesita de trabajo y 3 sillitas. Más adelante se le solicitó a la guardería -- una terraza al aire libre con una medida de 4.00 x 4.00 mts. aproximadamente en donde no había ruidos ni interrupciones; el mobiliario fue el mismo. Por último se utilizaron dos diferentes salones de clase que se encontraban en la planta baja, midiendo aproximadamente 4.00 x 6.00 mts., con dos ventanas al jardín y una puerta de acceso al pasillo en cada salón.

Materiales. (Ver apéndice).

Materiales utilizados en la evaluación de las conductas precurrentes.

- a) Discriminación visual.- Tarjetas blancas de 12.5 x 10 cm. conteniendo figuras de tamaños, posiciones y formas diferentes cada una. Para las formas se utilizaron -- tres juegos de tarjetas con tres tarjetas cada juego; -- cada uno de éstos contenía dos figuras iguales y una diferente. Para los tamaños se utilizaron el mismo número de tarjetas con la diferencia de que cada juego contenía dos tamaños iguales y uno diferente. Para las posiciones los tres juegos eran de dos tarjetas y cada -- juego tenía la misma figura pero en diferente posición.
- b) Discriminación auditiva.- Para la evaluación de esta -- precorrente se utilizó una lista de diez pares de palabras con sonidos similares entre sí: boda-dado, Lita-Tita, mango-manga, rojo-roto, foco-foto, bebo-dedo, sonar-soñar, jota-gota, beso-peso, suéter-suerte.
- c) Riqueza de vocabulario.- Tarjetas de 4.5 x 4.5 cm. con diferentes dibujos cada una: libro, casa, elefante, vestido, T.V., oso, silla, árbol, sombrero, plátano.
- d) Pronunciación.- Para esta conducta se utilizó una lista de diez palabras con cierto grado de dificultad: caballo, perro, regla, flor, pájaro, pluma, falda, bolsa, blusa, plomo.

Materiales utilizados en la aplicación del programa.

- a) Tarjetas blancas de 12.5 x 20 cm. con letras mayúsculas de tipo Univers 65⁽¹⁾. Cinco tarjetas con una vocal ca da una en color negro; cinco tarjetas con una vocal ca- da una en color diferente y con instigador.
- b) Cincuenta tarjetas con sílabas diferentes, producto de la combinación de diez consonantes con las vocales, en letras negras y cincuenta más iguales a las anteriores pero en color y con instigador.
- c) Para las palabras de dos sílabas fueron utilizadas tar- jetas con letras de color negras y sin instigador de las mismas medidas que las anteriores.
- d) Letras de lija y de plástico en colores.
- e) Hojas blancas tamaño carta con vocales, sílabas y pala- bras de dos sílabas, así como cartulinas con palabras.
- f) Una lotería con sílabas y palabras. (Elaborada para es- te trabajo).
- g) Un cuento elaborado especialmente para esta investiga- ción con dibujos y oraciones, al pie de cada dibujo.
- h) Esporádicamente se utilizaron como premios para los ni- ños: dulces, juguetes pequeños y tarjetas de lotería.
- 1) Se considera fácil de visualizar y es el más usual en los medios de comunicación escrita.

Materiales utilizados para registrar las conductas.

- a) Para las conductas precurrentes se utilizaron hojas que registrarán el nombre y la edad del sujeto, fecha de -- aplicación, hora inicial y final. Las respuestas se re-- gistraban en correctas e incorrectas.
- b) Hojas de registro para el pretest-postest con los mis-- mos datos que las anteriores y con una columna dividida en respuestas correctas e incorrectas para cada una de las siguientes calificaciones: vocales, sílabas, pala-- bras, frases y oraciones.

Procedimiento.

Antes de iniciar las fases de la investigación se pilotea-- ron los materiales para calificar las precurrentes en 4 su-- jetos de 3.0, 3.2, 3.0 y 4 años; encontrando que sí median las conductas requeridas.

La investigación constó de cinco fases, las cuales se enu-- meran en seguida.

1a. Fase.

Para elaborar el universo de palabras se grabó en dos se-- siones y por separado el lenguaje espontáneo de los niños del 3er. y 4to. ciclo, en períodos de interacción libre y en el salón de clase de cada grupo, la autora formuló -- un cuadro de consonantes de acuerdo a su complejidad (ver cuadro 1) se consultaron los cuadros de Melgar (1983) y de Olvera y Torres (1983). Con este material se obtuvo un -- universo de 22 palabras dividido en: 5 verbos, 13 sustan--

tivos, 1 conjunción y 2 artículos. Con estos elementos se preparó el programa de iniciación a la lectura y la pre y post evaluación. Se eligieron estas palabras por ser las más usadas según las grabaciones de los sujetos, por considerarlas menos complejas y porque con estos elementos se formularon hasta oraciones.

Se eligió el orden de presentación de las consonantes considerando a aquellas que ofrecieran el mayor número de combinaciones posibles entre ellas mismas y con las antedentes, también que facilitaran la unión de dos sílabas iguales que dieran como producto algunas de las palabras más familiares para el sujeto. La decisión de enseñar la conjunción "y" en las primeras etapas del programa daba muchas posibilidades, aunadas a las consideraciones arriba mencionadas, de formar frases pequeñas pero significativas para el niño.

2a. Fase.

En la siguiente fase se evaluaron las precurrentes antes citadas, registrando las respuestas individuales de los sujetos y por separado las cuatro conductas. Se computaron las respuestas correctas y las incorrectas y se les dió -- dos oportunidades para contestar (ver hoja de registro). Cada precurrente tenía un valor de 10 puntos, los cuales -- se dividieron entre cinco y se multiplicaron por 100 para obtener un valor total sobre 100.

Instrucciones para la evaluación de las conductas precu-
rrentes.

Discriminación visual:

- a) Tamaño. "Te voy a enseñar unas tarjetas, tú vas a señalar con tu manita las tarjetas que tengan las figuras - del mismo tamaño". Se le presentaban al sujeto las tarjetas preguntando: "¿Cuáles de estas figuras tienen el mismo tamaño?". Si la conducta era adecuada se le pro-- porcionaba algún elogio, si era inadecuada se le ignoraba y se le daba una segunda oportunidad.
- b) Forma. Se le presentaron al sujeto tres tarjetas de las cuales tenía que señalar aquellas que tuvieran la misma forma, indicándole: "fíjate bien en estas figuras, vas a señalar con tu dedo cuáles son iguales". Si la conducta era adecuada o inadecuada se siguieron los mismos criterios ya mencionados.
- c) Posición. Se les mostraban dos tarjetas al sujeto, él - tenía que igualar la segunda tarjeta con la primera di- ciéndole: "fíjate bien en esta figura, ahora quiero que esta otra tarjeta la pongas como ésta". Se siguieron - los mismos criterios arriba mencionados.

Discriminación auditiva:

"Ahora vamos a jugar a otra cosa. Fíjate bien, yo digo -- una palabra y tú la repites después de mí". Las oportuni- dades y los criterios fueron los mismos que las conductas anteriores.

Lenguaje adecuado:

- a) Riqueza de vocabulario. "El juego que sigue es muy divertido. Yo te voy a mostrar algo y tú me vas a decir como se llama". Oportunidades y criterios iguales a los anteriores.
- b) Pronunciación. "Por último, yo te voy a decir unas palabras y tú las vas a repetir después de mí". Los criterios y oportunidades fueron iguales que en las otras conductas.

3a. Fase.

La preevaluación se aplicó individualmente y en ella estaban comprendidas cinco partes: vocales, sílabas, palabras, frases y oraciones. El valor total del pretest fue de 100 puntos, con un valor de 20 puntos para cada una de las partes. A los sujetos se les pedía que dijeran lo que decía en cada una de las tarjetas y se les registraba la respuesta como correcta o incorrecta. (ver apéndice).

4a. Fase.

Para la elaboración del programa se eligió un método sintético considerando las siguientes razones: 1o.) sigue la misma dinámica que tiene el infante en su desarrollo del lenguaje, según lo confirman los estudios de Irwin y col. citados por Mussen, Conger, Kagan, (1971) en donde encontraron que los primeros sonidos emitidos por un bebé fueron las vocales y reportan que durante el primer año de vida aparecen algunos morfemas sencillos y cerca de la mitad de los fonemas principales. Asimismo, Helen Bee (1977) men--

ciona que en los balbuceos de los bebés se encuentran las combinaciones de consonantes y vocales. 2o.) empezar por - la enseñanza de cada una de las letras es el primer paso - para llegar a la pronunciación correcta de las palabras. 3o.) todas las palabras que se le presenten al niño ya -- sean nuevas o no para él, podrá leerlas si conoce todas y cada una de las letras y 4o.) es importante que el sujeto sea capaz de transferir el sonido asociado a una letra o palabra.

El programa estuvo dividido en 14 etapas cada una de ellas de 3 a 5 sesiones atendiendo a la extensión del contenido y lo complejo de la tarea. (ver el cuadro 1).

Se trabajó diariamente con los dos grupos pero individualmente con cada niño. El número de sesiones de trabajo y - el número de ensayos para cada sujeto fue diferente, el -- tiempo fue de un promedio de 10 minutos por sesión individual y de lunes a viernes.

En el programa las instrucciones variaban según la actividad y el material pero la tarea de aprendizaje fue siempre en el sentido de repetir y discriminar los estímulos que - se le presentaron a los sujetos.

En la primera etapa del programa se enseñaron las vocales siguiendo de la segunda etapa en adelante, con las sílabas formadas a partir de la presentación de una consonante. -- Una vez reconocidas las sílabas se les mostraba a los sujtos la unión de dos de ellas para formar una palabra; primero se unieron sílabas iguales y después dos sílabas diferentes de las que resultaba una palabra. Cada etapa cons-

C U A D R O 1

CONSONANTES	NIVELES DE COMPLEJIDAD
GRUPO I CH, D, F, L, P, T	Grafías y fonemas diferentes
GRUPO II M, N, Ñ, R, RR	Grafías parecidas y fonemas diferentes
GRUPO III H	Grafías que no tienen fonemas
GRUPO IV B, V, S, C, Z, X, Q, J, G, LL, Y	Grafías diferentes y mismos fonemas

Nota: Las consonantes W K se consideran poco usuales en nuestro idioma.
 No todas las consonantes que aparecen en este cuadro fueron presentadas a los sujetos.

taba de la presentación de una consonante nueva, sus sílabas y las palabras formadas con esta consonante. A partir de la cuarta etapa se introdujeron frases y en la novena oraciones.

Cabe hacer notar que los sujetos transfirieron desde la segunda etapa.

Las tareas solicitadas a los niños para que se diera el aprendizaje consistían en la presentación de la(s) tarjeta(s) para que los sujetos repitieran cinco veces máximo la vocal, sílaba o palabra escrita en ella(s); el estímulo se le movía de lugar para que el sujeto lo siguiera con la vista. Primero se les presentaban las tarjetas con instigador y después sin él. Además se tenían programadas actividades con el diverso material ya descrito y juegos como: "corre, vé y tráeme", "quien lo encuentra primero" y "el juego de las sílabas". Por ej. DA, DE, DI, DO, DU.

Las letras de plástico y de lija las manipulaban los niños, reconocían vocales y formaban sílabas. En las hojas tachaban, encerraban con un círculo o subrayaban la vocal, sílaba o palabra solicitada por el instructor. En el cartoncillo eran el instructor y/o el sujeto los que señalaban la palabra. La lotería se jugaba entre los dos instructores y uno o más sujetos y se tenían las mismas reglas que cualquier lotería únicamente que en lugar de figuras aparecían los elementos que formaban el programa de iniciación a la lectura. El juego "corre, vé y tráeme" consistía en repartir tarjetas en diferentes lugares del escenario y pedirle al sujeto una por una, obligándolo a discriminar, en ocasiones el sujeto se la pedía al instructor. "Quién lo encuentra primero" era una competencia entre el instructor y

el sujeto, para encontrar el estímulo solicitado ante la presencia de varias tarjetas. El último juego era como -- una introducción de la consonante que se le iba a enseñar.

Para que el aprendizaje se diera, los sujetos tenían que pasar por todas las sesiones que constituían cada etapa y el criterio era no pasar a otra hasta no tener la ejecución esperada.

5a. Fase.

La última fase del procedimiento fue la aplicación de la post evaluación, siguiendo los mismos pasos y los mismos criterios que en la pre evaluación.

ETAPAS	NUM. SES.	CONTENIDO DEL APRENDIZAJE
I	1	A
	2	I
	3	E
	4	O
	5	U
II	1	MA, ME, MI, MO, MU
	2	MAMA
III	1	PA, PE, PI, PO, PU
	2	PAPA
	3	MA, ME, MI, MO, MU, MAMA.
IV	1	Y
	2	MAMA Y PAPA
V	1	BA, BE, BI, BO, BU
	2	BEBE
	3	PAPA Y BEBE
VI	1	DA, DE, DI, DO, DU
	2	DADO
	3	DADO Y LAME
VII	1	Reforzamiento de las conductas aprendidas: MAMA, PAPA Y BEBE PEPE, MEMO PIPA DEDO Y DADO
VIII	1	LA, LE, LI, LO, LU
	2	LILA, LUPE, LILI, LAJO, LULU
	3	EL Y LA; EL LOBO Y LA LUNA
	4	EL PAPA Y LA MAMA, EL BEBE Y MEMO, LA PIPA Y EL DADO, DAME EL DEDO.
IX	1	SA, SE, SI, SO, SU, ES
	2	SOFA, SAPO, SUMA, SOL
	3	ES LA PIPA, ES EL SOF, EL SAPO Y ES DE MAMA, EL DADO ES MIO, LA MESA Y EL SOL.

ETAPAS	NUM. SES.	CONTENIDO DEL APRENDIZAJE
X	1	NA, NE, NI, NO, NU
	2	NIDO, NENE, NANA, NUDO, MONO
	3	LA MANO, PAN Y NENE, LA MEMO ES DE LA MENA, DAME EL PAN, ES LA LUNA, EL PAPA NADA.
XI	1	TA, TE, TI, TO, TU
	2	TINA, TUNA, TOMA, PAPA, TELA, TINTA
	3	LA TINA Y EL DADO, LA MAMA PINTA LA TINA, EL BEBE TOMA LA SOPA, LA TELA ES DE LULU, LA TUNA ES DE ...
XII	1	NA, NE, NI, NO, NU
	2	PIÑA, NINA, MONO
	3	EL NIÑO Y LA MESA, EL MONO ES LILA, DALE LA PIPA Y EL PAN, LA MAMA DE TORO.
XIII	1	PA, PE, PI, FO, FU
	2	FOTO, FUMA, FINA
	3	LA FOTO DE LAJO, EL SAPO FUMA, LA TELA ES FINA.
XIV	1	CUENTO.

PROGRAMA DE INICIACION A LA
LECTURA PARA NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS.



R E S U L T A D O S

RESULTADOS

A continuación se presenta la concentración de datos generales del desempeño que tuvieron los sujetos a través del desarrollo del programa de iniciación a la lectura.

En la tabla 1 se localizan los dos grupos de precurrentes (A y B), con las edades en años y meses que cada sujeto tenía al empezar el programa. Al comparar el promedio de edades del grupo de precurrentes A con el de precurrentes B se observa una diferencia de 4 meses entre ambos grupos teniendo el grupo A un promedio de 3.8 y el B de 3.4.

A pesar de que en las edades fueron casi iguales, en los promedios de calificaciones de las precurrentes se tiene una diferencia de 15.18 de calificación entre ambos grupos y a favor del grupo A; esto se corrobora en la figura 1 que muestra que los sujetos de precurrentes altas están arriba de la puntuación 85, mientras que los de precurrentes bajas están por abajo de la puntuación de 80.

La diferencia en el promedio de número de sesiones de trabajo en ambos grupos también fue mínima, pues solamente los sujetos del grupo A tuvieron siete sesiones más que los del grupo B. Sin embargo, la etapa del programa en que cada sujeto se quedó fue más avanzada en el grupo A que en el B; únicamente el sujeto 3 llegó a cubrir la totalidad del programa, el sujeto 5 rebasó el 50%. Estos resultados se pueden observar en la figura 2.

En cuanto al tiempo total de trabajo se encuentra una diferencia de casi tres horas a favor de los sujetos de precurrentes altas en donde el sujeto 3 tiene el tiempo más alto y el sujeto 10 el más bajo, (ver la figura 3).

TABLA 1. Concentración de datos generales del desempeño de los sujetos en el desarrollo del programa de iniciación a la lectura.

GRUPO	SUJETO	EDAD AL INICIAR EL PROGRAMA.	CALIFICACION DE PRECURREN- TES.	SESIONES DE TRABA- JO.	ETAPA DEL PROGRAMA EN DONDE SE QUEDO EL SUJE- TO.	SESIONES DEL PRO- GRAMA *	TOTAL DEL TIEMPO TRABAJADO (HORAS Y MINUTOS).	CALIFICACION DEL PRETEST	CALIFICACION DEL POSTEST GLOBAL	CALIFICACION DEL POSTEST PARCIAL
A	1	4.1	90.14	7	2a.	0	1.04	0	12	60
	2	4.0	91.64	35	5a.	completa	5.35	0	18	56.06
	3	4.2	97.54	40	14a.	completa	7.58	20	92	92
	4	3.2	85.24	12	2a.	0	1.57	0	18	90
	5	3.6	95.74	41	8a.	completa	7.56	16	30	69.10
Promedios		3.8	92.06	27			5.02	7.2	34	73.43
B	6	3.4	75.34	36	5a.		4.39	0	46	73.82
	7	3.11	73.40	13	1a.	completa	1.36	0	8	40
	8	4.4	79.94	26	3a.	0	4.51	0	22	67
	9	3.10	79.30	14	1a.	completa	1.10	0	16	80
	10	3.11	76.44	12	1a.	completa	1.09	0	8	40
Promedios		3.4	76.88	20			2.49	0	20	60.16

* Una etapa completa del programa puede ser de 3 ó 5 sesiones.

En las calificaciones del pretest únicamente en dos sujetos del grupo A se registraron conocimientos previos al programa, de ahí la diferencia en los promedios de los dos grupos.

En lo que respecta al postest global, el cual se calificó - considerando las cinco partes del test, se encuentran las calificaciones disparadas porque no todos los sujetos alcanzaron a terminar el programa, es esta una razón por la que el sujeto 3 tiene una calificación de 9.2 y los sujetos 7 y 10 únicamente obtienen 8 de calificación, como se puede ver en la figura 4.

En el postest parcial se calificó a los sujetos hasta la etapa en la que cada uno de ellos se quedó, de tal manera, que como se observa en la figura 5 la calificación de casi todos ellos mejoró.

Se consideró pertinente emplear un diseño y su correspondiente análisis de datos de tipo paramétrico, dado que, a pesar del nivel de medición logrado (escala ordinal), no se encontró una prueba no paramétrica que permitiera comparar simultáneamente las variables involucradas y su interacción. Por consiguiente se aplicó un AVAR para el diseño SPF 2.2 de acuerdo a Kirk (op. cit.). Dicho análisis arrojó los siguientes resultados: no se encontraron diferencias significativas para el factor nivel de precurrentes. Sí hubo diferencias significativas para el factor pruebas ($F=12.288$ $p < .01$) siendo las diferencias a favor del postest. Tampoco hubo diferencias significativas en la interacción de ambos factores. En la tabla 2 se encuentran los datos del AVAR, y en la tabla 3 los de las puntuaciones medias correspondientes.

TABLA 2. AVAR DEL DISEÑO SPF 2.2

FUENTE	SC	gl	MC	F
1 Entre sujetos	4536.2	$np-1=9$		
2 A (nivel de precurentes)	561.8	$p-1=1$	561.8	$\left(\frac{2}{3}\right) = 1.130$
3 suj. intra grupos	3974.4	$p(n-1)=8$	496.8	
4 Intra sujetos	4578	$np(q-1)=10$		
5 B (pruebas)	2737.8	$q-1 = 1$	2737.8	$\left(\frac{5}{7}\right) = 12.288^*$
6 AB	57.8	$(p-1) (q-1)=1$	57.8	$\left(\frac{6}{7}\right) = 0.259$
7 B x suj. intra grupos	1782.4	$p(n-1) (q-1)=8$	222.8	
8 Total	9114.2	$npq-1=19$		

* $p < .01$

TABLA 3. PUNTUACIONES MEDIAS DEL AVAR PARA EL
DISEÑO SPF 2.2

P R U E B A S

PRECURRENTES

	PRETEST	POSTEST	TOTAL
Altas	7.2	34	20.6
Bajas	0	20	10
E	3.6	27	

Se concluyeron análisis de correlación por rangos de Spearman (r_s) con los datos de la evaluación de precurrentes y los del postest global y parcial respectivamente (Siegel, 1974). Los resultados se encuentran en la tabla 4 donde se observa que las correlaciones obtenidas (.522 y .422) no fueron significativas.

TABLA 4. CORRELACIONES PRECURRENTES-POSTEST.

	valor de r_s	nivel de significancia.
precurentes-postest global	0.522	----
precurentes-postest parcial	0.422	----

A continuación se hace una breve descripción de la participación individual de los niños que intervinieron en la aplicación de este programa. Los sujetos se identifican con los números que aparecen en la tabla 1.

SUJETOS DE PRECURRENTES ALTAS.

Sujeto 1, edad 4.1, sexo M.

Ingresó a la mitad del programa y en cinco sesiones cubrió satisfactoriamente la primera etapa. Llegó a la 1a. sesión de la 2a. etapa y ya no volvió. De ahí su calificación ba-

ja en el postest global. Su calificación más baja en las precurrentes fue la de discriminación visual.

Sujeto 2, edad 4, sexo F.

A pesar de que su asistencia fue constante, este sujeto obtuvo la calificación más baja de su grupo en el postest -- parcial y solo llegó a la quinta etapa del programa. La calificación más baja en las precurrentes fue en pronunciación correcta.

Sujeto 3, edad 4.2, sexo M.

Fue el único niño que cubrió todo el programa y el que ya conocía las vocales. En la tercera etapa comenzó a transferir. Tuvo once inasistencias sin haber olvidado nada de lo aprendido a su regreso. Su aprendizaje fue el mejor -- del resto de los niños. La lectura del cuento fue correcta así como sus respuestas a las preguntas que se le hicieron en relación al mismo. La calificación más baja, relativamente (8.8), fue en discriminación visual.

Sujeto 4, edad 3.2, sexo F.

Tuvo 12 sesiones de trabajo, cubrió hasta la segunda etapa 1a. sesión y se le dió de baja porque dejó de asistir a la escuela. La diferencia entre el postest parcial y el global es muy notoria, en el primero es de 90 y en el segundo de 18. Su calificación más baja fue en discriminación vi--sual.

Sujeto 5, edad 3.6, sexo F.

Este fue otro sujeto que ya conocía las vocales (4) trabajaba con entusiasmo y atención, pero se le dificultaban -- las consonantes D y L. A pesar de que fue la segunda en -- cuanto tiempo de trabajo no obtuvo una calificación alta -- en el postest parcial pero sí fue la 3a. en esta calificación dentro de su grupo. Su calificación más baja, relativamente, fue en discriminación auditiva (9.0) y en riqueza de vocabulario (9.0).

SUJETOS DE PRECURRENTES BAJAS.

Este grupo fue muy irregular. Se empezó a trabajar con -- cinco sujetos de los cuales uno no asistió desde la primera sesión, otro se le dió de baja después de cuatro sesiones porque hubo un error en el reporte que dieron de su -- edad, y todavía no cumplía los tres años, otro más dejó de ir a la escuela; de tal manera que únicamente fue un sujeto el que sí asistió regularmente a las sesiones de trabajo. No obstante se terminó con cinco sujetos.

Sujeto 6, edad 3.4, sexo F.

Asistió a 36 sesiones, cubrió hasta la 1a. sesión de la 5a. etapa y fue la 2a. calificación del postest parcial más alta de su grupo. La precurrente más baja fue en discriminación visual.

Sujeto 7, edad 3.11, sexo F.

Asistió a 13 sesiones cubriendo únicamente la primera etapa completa y obteniendo la calificación más baja de su --

grupo en el posttest parcial. Su calificación en discriminación visual fue de 0. Se le dió de baja porque ya no quiso asistir.

Sujeto 8, edad 4.4, sexo M.

Entró mes y medio después de iniciado el programa. Asistió a 26 sesiones, llegó a la 3a. etapa 1a. sesión. Su asistencia fue constante e iba con gusto. La calificación en posttest parcial ocupó el 3er. lugar de su grupo. Discriminación visual y riqueza de vocabulario fueron las más bajas precurrentes.

Sujeto 9, edad 3.10, sexo M.

Asistió al principio del programa y al final con un total de 14 sesiones, quedándose en la primera etapa y logrando la calificación más alta del posttest parcial de su grupo. Discriminación visual fue la precurrente más baja.

Sujeto 10, edad 3.11, sexo F.

Estuvo en 12 sesiones y después no volvió, cubrió la 1a. etapa y fue la más alta calificación parcial de su grupo. La calificación precurrente más baja fue en discriminación visual.

G R A F I C A S

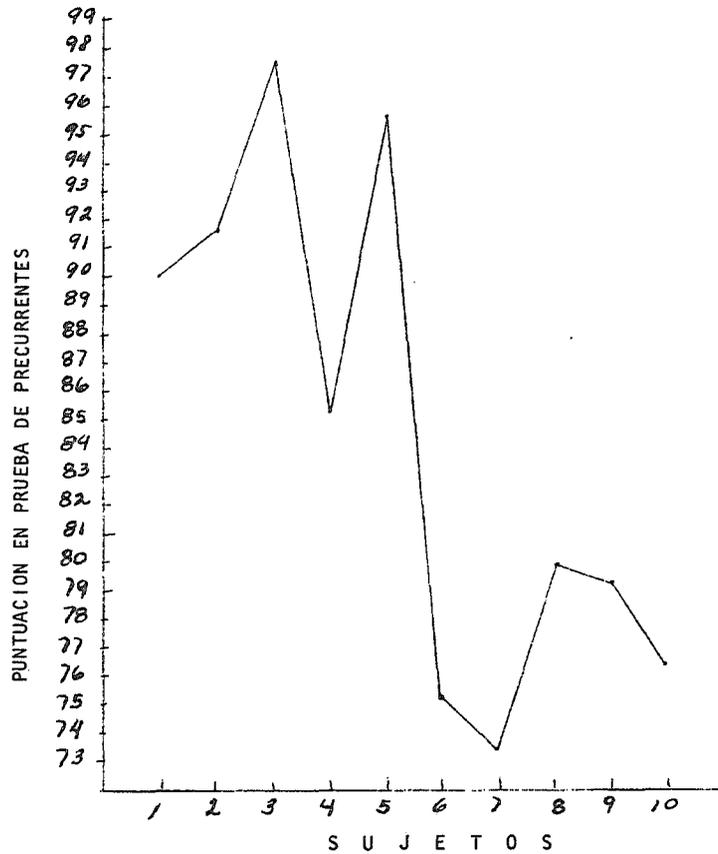


Fig.1. Calificaciones en pruebas de precurentes

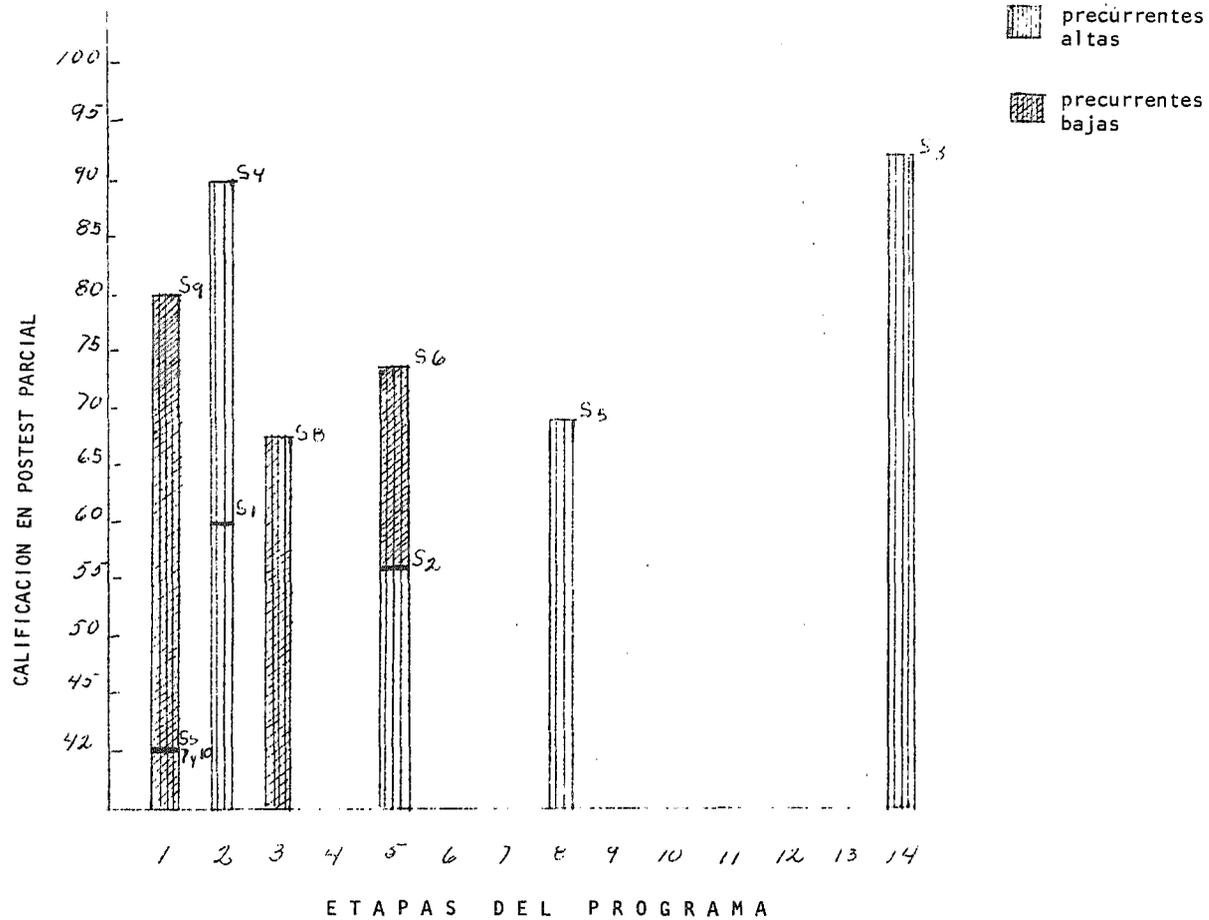


Fig. 2. Etapas del programa cubiertas y calificación obtenida en postest parcial

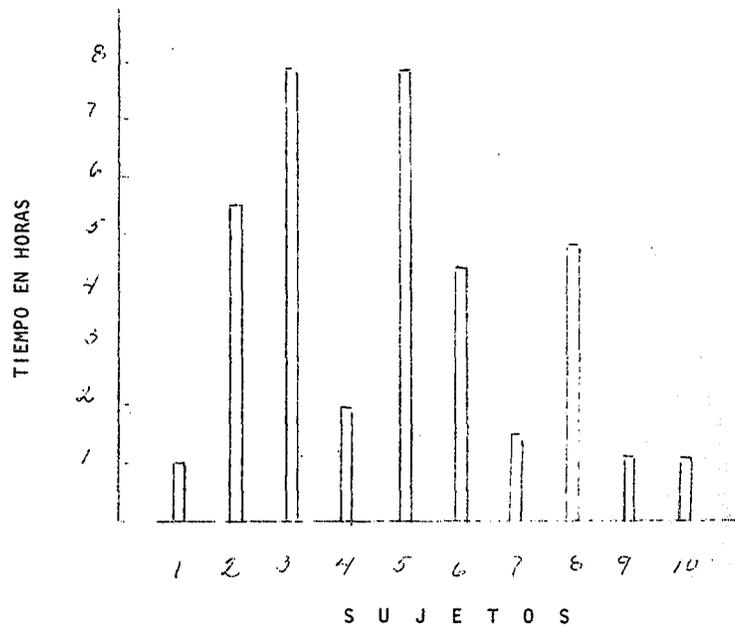


Fig.3. Tiempo total de trabajo con cada sujeto. (horas y minutos)

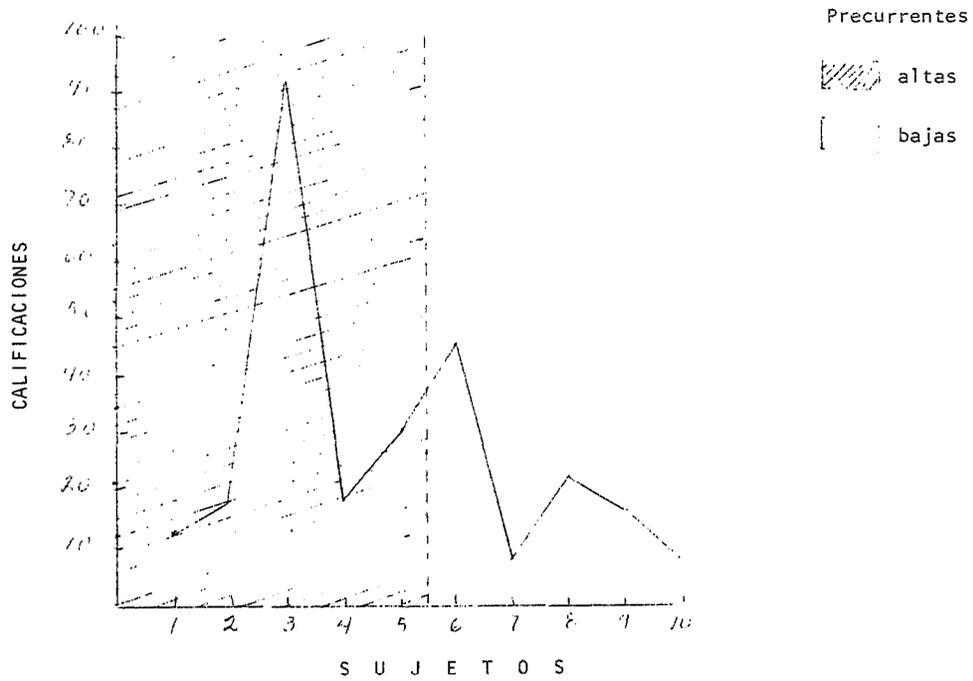


Fig.4. Calificaciones del posttest global

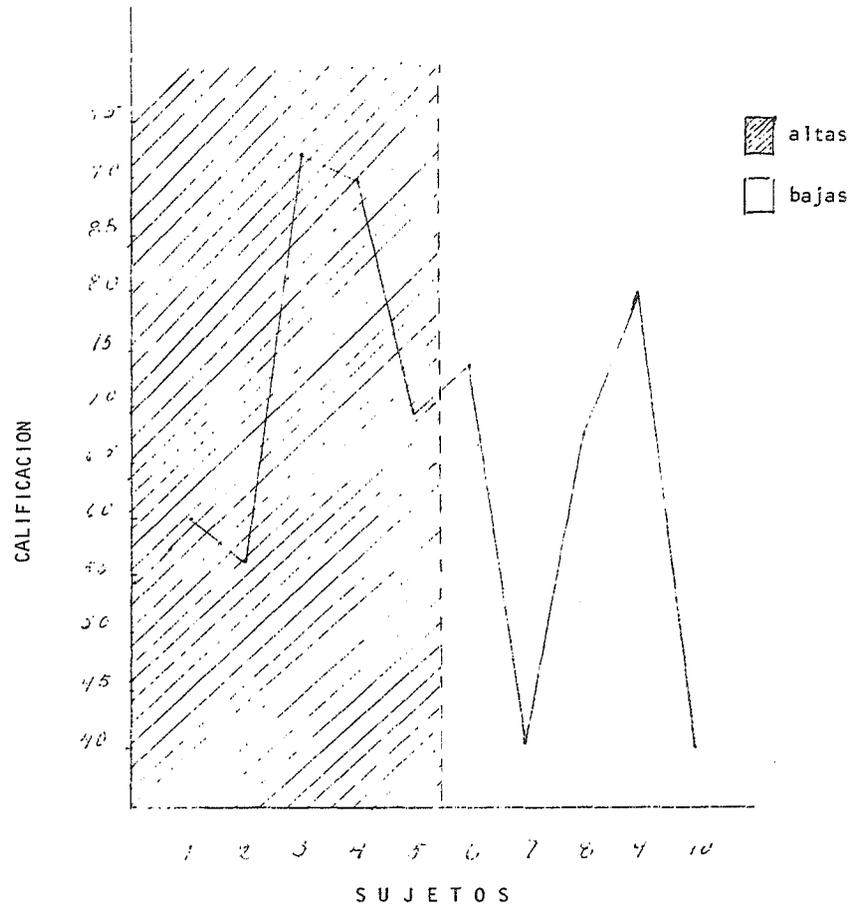


Fig.5. Calificaciones del postest parcial en los sujetos de precurentes altas y bajas

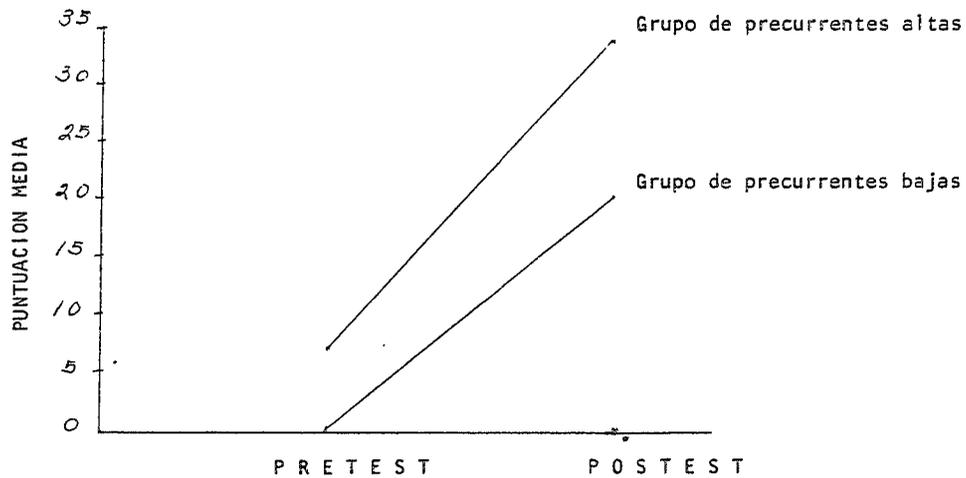


Fig.6. Puntuaciones medias del AVAR para el DISEÑO SPF 2.2

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Una parte del planteamiento del problema del presente trabajo se refiere a la edad requerida para que un niño se -- inicie en el aprendizaje de la lectura. Por la literatura revisada creemos que no hay impedimentos para que se incluya la lectura en un programa de preescolares y por otro lado el presente experimento que se realizó en pequeños de 3 y 4 años nos confirma que sí aprendieron aún aquellos de -- precurrentes bajas y aún cuando no cumplieron con la totalidad del programa.

Esta afirmación se corrobora consultando la figura 2 en -- donde se observa la calificación del postest parcial para cada sujeto de los dos grupos y en la figura 6 en donde la calificación del pretest para el grupo A fue de 7.2 y en -- postest de 34 y para el grupo B el pretest fue de 0 y el postest de 20, por lo que concluimos que sí hubo incremento significativo en el aprendizaje.

Por otro lado, encontramos que las precurrentes estudiadas sí tienen efectos en la iniciación del aprendizaje de la -- lectura, puesto que los sujetos del grupo de precurrentes altas siempre se mantuvieron más altos en sus calificaciónes que los del grupo de precurrentes bajas. Las calificaciones de las precurrentes se encuentran en la figura 1. -- Así que los que tuvieron un mejor desempeño en las habilidades precurrentes también tuvieron un mejor desempeño en el programa, esta afirmación se encuentra en las calificaciónes de los postest parciales que calificaron a los sujetos hasta la etapa y sesión a que llegó cada uno de ellos (figura 2). Sin embargo, los resultados no fueron estadísticamente significativos en relación al factor precurrentes (tabla 2). Creemos que se deba a factores como: lo pe

queño de la muestra, el lapso relativamente corto en que se ofreció el entrenamiento y la mortalidad experimental de algunos sujetos.

En relación a las mismas precurrentes es importante señalar, que hubo una tendencia constante en todos los miembros del grupo de precurrentes bajas: la calificación más baja que obtuvieron en la evaluación de precurrentes fue en discriminación visual. Situación que nos invita a estudiar más sobre el tema. ¿Por qué esta precurrente? ¿Por qué en miembros del grupo de precurrentes bajas?

En lo que se refiere a las edades, las diferencias entre grupos es muy escasa, apenas de cuatro meses lo que nos induce a concluir que los resultados encontrados no obedecen a diferencias en el factor edad entre ambos grupos. Sino tal vez a que los pequeños del grupo de precurrentes bajas se cansaban más pronto, se distraían más fácilmente y se negaban a menudo a trabajar o a asistir con los experimentadores, por lo que inferimos que la demanda de la tarea era mayor para ellos y por consiguiente se sentían menos motivados a trabajar que los niños de precurrentes altas.

Esto nos sugiere que el factor tiempo es importante y quizá haya influido en los resultados obtenidos pues el programa tuvo una duración no mayor de 8 horas en el mejor de los casos y menor de dos horas en el peor. Es posible que las pocas horas reales de trabajo sean las que no permiten encontrar un mayor rendimiento en los sujetos. Sin embargo, no por ello dejan de ser resultados satisfactorios, puesto que si sacamos el promedio de tiempo (figura 3) trabajado en cada sesión, además de que señala una diferencia entre grupos, observamos que a pesar de los pocos minutos emplea

dos en el aprendizaje, éste se dió en todos los casos. No toriamente menor en el grupo B, lo cual coincide con los - deseos de terminación de tarea que manifestaban los suje-- tos frente al investigador. La diferencia en promedio entre el grupo de precurrentes altas y el de precurrentes ba jas es de la mitad de tiempo empleado entre ambos, o sea, mientras para el primero fue de 16 minutos por sesión en - el segundo fue de 8 minutos. Tal vez el grupo B aprenda - igual pero con más sesiones de menos duración que el A.

En lo que se refiere al programa de iniciación a la lectu- ra se cumplió en todos los casos con los objetivos de dis- criminación visual y auditiva de grafías hasta donde llega- ba cada sujeto, así como al pronunciar frases y palabras - correctamente. Se puede pensar que esto se debía al conte- nido sencillo, dentro de un vocabulario no ajeno al niño y probablemente a la utilización de palabras con contenido - significativo en todos los casos. El método utilizado fue sintético pero se introducían palabras inmediatamente des- pués de cada consonante aprendida, de tal manera que las - grafías y palabras nuevas se aprendieran casi simultánea- mente.

Este programa fue pensado para aplicar las 14 etapas en 40 días con una sesión diaria, condición que se cumplió única mente en un caso (S.3) como se observa en la figura 2. Asi- mismo fue diseñado para niños de 3 y 4 años pero creemos - que puede ser aplicado a niños más pequeños así como a ma- yores, para ambos el vocabulario se ampliaría con las con- sonantes que no se emplearon en este trabajo. Como una -- ventaja de este programa encontramos por un lado, que son pocas las palabras que el sujeto debe manejar y por otro - que hay aprendizaje de todas las vocales y casi todas las

consonantes, elementos con los que el niño sí ha aprendido bien los fonemas y grafías, podrá siempre transferir.

En relación a lo encontrado en este estudio, pensamos que también pudo influir la carencia de un espacio adecuado para trabajar con los niños, esta situación vale la pena de ser mencionada pues sus efectos, sobre todo en los más pequeños, fueron de distracción y sirvió de pretexto para no seguir trabajando.

Además no se contó con el apoyo de la escuela en el sentido de que se les motivara en la lectura pues en su programa no está contemplado esta materia, ni siquiera lectura de cuentos dirigida a los grupos.

Se observó que en todos los casos los niños mostraban mayor disposición a realizar actividades académicas si se les decía o presentaba como un juego esta actividad que cuando se quería trabajar con ellos en un ambiente más restringido y tradicional. Esto confirmó lo expuesto por algunos investigadores que están a favor de la lectura temprana, (Chall, 1984; Titone, 1985) en relación a que el aprendizaje en los niños preescolares se realiza con mayor éxito mediante juegos.

Aprender a leer es una forma de comunicación igual que el aprender a hablar, igualdad que debe considerarse en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y así unir con coherencia a ambas de tal manera que una ayude a la otra en su desarrollo y fomentar en el niño el mismo gusto por la lectura como el que siente cuando empieza a usar la palabra para comunicarse. Si se encuentran en el momento más alto de adquisición de lenguaje podemos pensar que el aprender

a leer ayuda a aprender nuevas palabras, lo cual a su vez - ayuda a la lectura.

Enseñar a los niños que el aprender a leer es compartir ex periencias, conocer cosas diferentes a las que los rodean, entender formas diferentes de vida, conocer que existen ni ños diferentes en el mundo, que su comida es diferente, -- que aprenden a leer y comunicarse en forma diferente, en - fin tomar todo lo que sea significativo para él, haciendo que el contenido responda a sus intereses reales de infor- mación, comunicación y vivencias.

Es necesario investigar más sobre el tema para que se elabo- ren programas de enseñanza con bases científicas, pues tal vez lo que se hace con los niños es menospreciarlos y que- rer iniciar una enseñanza tardía obteniendo por lo mismo - resultados poco positivos, pues la literatura al respecto muestra que el problema no es el niño sino que quizá sea - la falta de vinculación entre el desarrollo del niño en su proceso de aprendizaje y los programas de instrucción esco- lar. Tal vez lo que falta es primero estudiar más el pro- ceso natural de aprendizaje de la lectura y adecuar los -- programas escolares; transformar el ambiente escolar para que éste sea un lugar en donde el niño encuentre el lengu je escrito igual al oral. De tal manera que le resulte -- funcional y significativo, el asociar la tarea de la lectu- ra con actividades prácticas, lo cual podría ser de gran - ayuda.

Un niño puede iniciarse en la lectura desde edad temprana si su desarrollo evoluciona adecuadamente, si está en un ambiente rico y favorable, si biológicamente no se encuen- tra ningún impedimento para su desempeño académico y sobre

todo si el desarrollo de su lenguaje es el adecuado a su edad. No debemos olvidar que el lenguaje es importante -- pues el modo como un niño aprende a escuchar la palabra hablada antes de ingresar a la escuela influye en su modo de abordar la lectura. Así como no debemos olvidar que al -- iniciar al niño en la lectura se ponen en actividad otras conductas, las cuales se irán desarrollando al mismo tiempo y así se puede considerar a la lectura como un factor -- más de desarrollo en la potencialidad del niño y no como la forma de acumular conocimientos.

Por último la investigación, estudio y análisis de esta -- conducta no es exclusiva de una especialidad, pues como lo señala Ostrosky (1984), su estudio requiere de un equipo -- multidisciplinario para no descuidar ninguna área que esté involucrada en este desarrollo. Dicho desarrollo, debe -- ser motivo de preocupación puesto que se observa un deterioro del aprendizaje, como lo demuestran los reportes censales de deserción escolar en gran parte debida al fracaso en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, L. (1975, septiembre). La metodología de la lectura y la escritura. Revista SEP. (19) 34-102.
- Alva, E.A., Martínez-Reyes, N. (1985). A descriptive study of language in preschool children. Developmental Psychology.
- Ascoaga, J.E.; Derman, B.; Iglesias, P.A. (1978). Alteraciones del aprendizaje escolar diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. México: Paidós.
- Ausubel, D. (1978). Psicología Educativa. México. Trillas.
- Balesse, L. y Freinet, C. (1979). La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Barcelona: LAIA.
- Barbosa, H. (1971). Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos. México: Pax-México.
- Bee, H. (1977). El desarrollo del niño. Buenos Aires; -- Harla.
- Braslavky, B. (1962). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cohen, R. (1985). El aprendizaje precoz de la lectura: planteamiento del problema. Perspectivas Revista -- Trimestral de Educación, 15 (1), 45-53.
- Chall, J. (1984, November). Stages of reading development. Harvard Educational Review, 54 (4), 468-473.
- Dale, P. (1980). Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico. México: Trillas
- Dehant, A. y Guille, A. (1976). El niño aprende a leer. Buenos Aires: Kapelusz.
- Díaz, M.A. (1987). Análisis de una secuencia instruccional para la enseñanza de la lectura en niños preescolares. Tesis de Lic. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Downing, J. y Thackray, D.V. (1974). Madurez para la lectura. Buenos Aires: Kapelusz.

- Engelman, S. (1966). Give your child a superior mind. London: Leslie Frewin.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México. SEP-OEA fascículo 1.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1980). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: S. XXI.
- Freinet, C. (1981). El método natural de la lectura. -- Barcelona: LAIA.
- Goodman, K.S. (1985). El aprendizaje de las primeras letras. Perspectivas Revista Trimestral de Educación, 15 (1), 65-73.
- Hainstock, E. (1981). Enseñanza Montessori en el Hogar. México: Diana.
- Kerlinger, F. (1975). Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. México: Interamericana.
- Kirk, R. (1968). Experimental design: Procedures for the behavioral sciences. Belmont, Cal.: Brooks Cole Publishing Co.
- Labinowicz, E. (1982). Introducción a Piaget. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Larroyo, F. (1957). Historia General de la Pedagogía. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1970). Historia comparada de la educación en México. México: Porrúa, S.A.
- Libro para el maestro. (1984). Primer grado. México: SEP.
- Maier, H. (1979). Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu.
- Melgar, M. (1983). Cómo detectar al niños con problemas del habla. México: Trillas.
- Munsinger, H. (1978). Desarrollo del niño. México: Interamericana.
- Mussen, P.; Conger, J. y Kagan, J. (1971). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.

- Nieto, M. (1984). El niño disléxico. México: La Prensa Médica Mexicana, S.A.
- Olvera, M. y Torres, B. (1983). Secuencia del orden de presentación de las letras dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. México; UNAM.
- Otero, M.F. (1978). Efectos de un entrenamiento perceptual sobre el aprendizaje de la lectura. Tesis de Lic. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Ostrosky, F., Navarro, E., Canseco, E., Pérez, R. y Zárate, A. (1984) La lectura y los perfiles cognoscitivos de una población escolar mexicana. Revista Mexicana de Psicología, I (1), 53-65.
- Piaget, J. (1986). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pick, S. y López, A.L. (1983). Cómo investigar en ciencias sociales. México: Trillas.
- Reese, H. y Lipsitt, L. (1976). Psicología experimental infantil. México: Trillas.
- Roberts, T. (1984). Piagetian theory and the teaching of reading. Educational Research, 26 (2), 77-81.
- Saldaña, M.L., Sierra, M. Valenzuela, M.L. y Fernández, G. (1974). De la enseñanza de la lectura I-Global vs fonético: ¿adivinar vs deletrear? Revista Interamericana de Psicología. 8, 3-4.
- Siegel, S. (1974). Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- Silva, M.T. (1983). La percepción visual en los primeros años del aprendizaje según el programa Frostig. México: UNAM. Acatlán.
- Solana, F.; Cardiel, R.; Bolaños, R. (1982) Historia de la educación pública en México. México: SEP/80. Fondo de Cultura Económica.
- Standing, E. (1980). La revolución Montessori en la educación. México: S. XXI.
- Stanford E. Taylor. (1970). La atención y el aprendizaje. Nueva Pedagogía No. 29 Librería del Colegio. Centro Regional de Ayuda Técnica. México, Buenos Aires.
- Titone, R. (1985). Por un aprendizaje precoz de la lectura. Perspectivas Revista Trimestral de Educación, 15 (1), 77-79.

Vigotsky, L. s/f). Pensamiento y lenguaje. México: Alfa y Omega.

Zelan, K. (1985). Reflexiones sobre los niños y la lectura. Perspectivas, Revista Trimestral de Educación, 15 (1), 55-63.

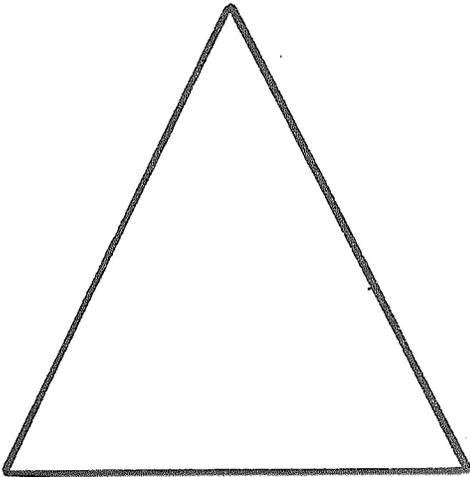
A P E N D I C E S

APENDICE A:

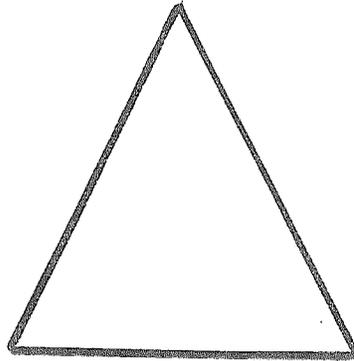
MATERIAL PARA EVALUAR PRECURRENTES

DISCRIMINACION VISUAL

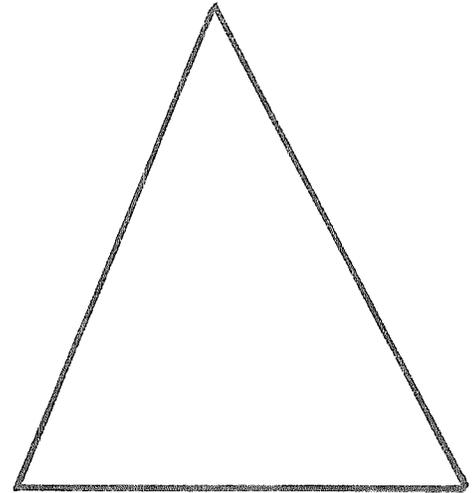
TAMANOS (1)



TARJETA 1



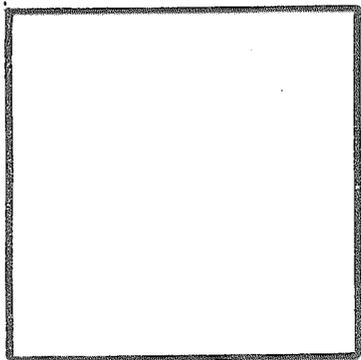
TARJETA 2



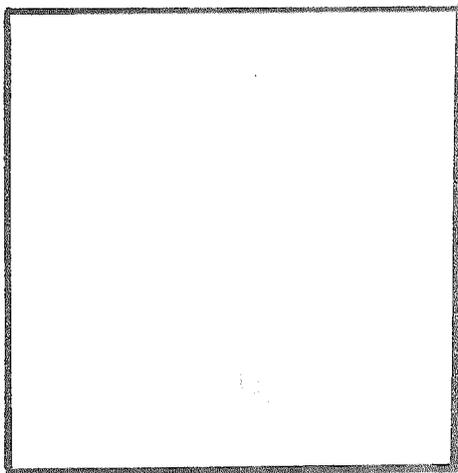
TARJETA 3

DISCRIMINACION VISUAL

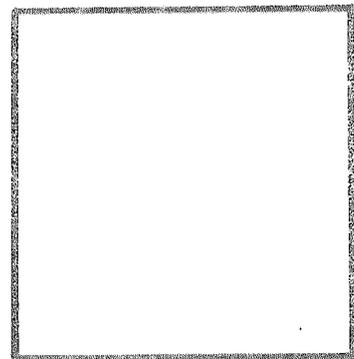
TAMANOS (1)



TARJETA 1



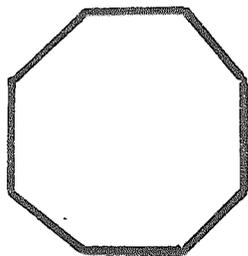
TARJETA 2



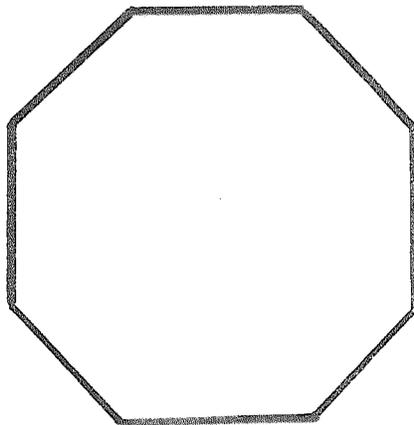
TARJETA 3

DISCRIMINACION VISUAL

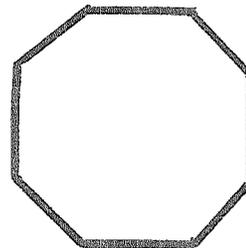
TAMANOS (1)



TARJETA 1



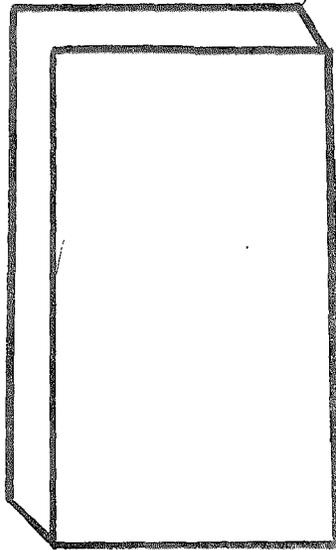
TARJETA 2



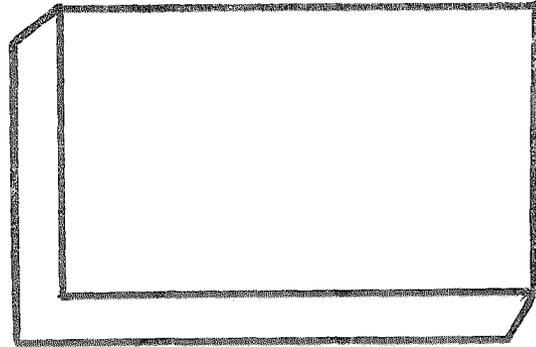
TARJETA 3

DISCRIMINACION VISUAL

POSICIONES (2)



TARJETA 1



TARJETA 2

DISCRIMINACION VISUAL

POSICIONES (2)



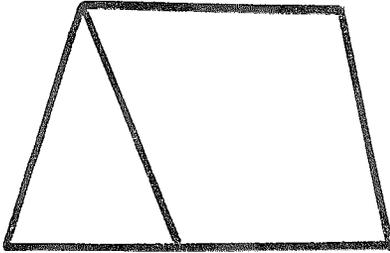
TARJETA 1



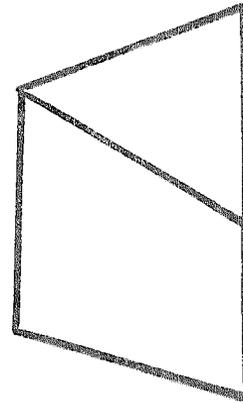
TARJETA 2

DISCRIMINACION VISUAL

POSICIONES (2)



TARJETA 1



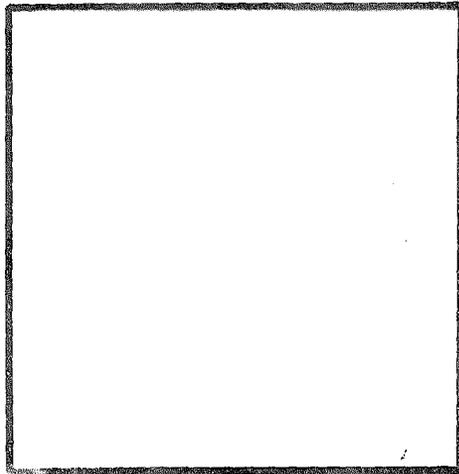
TARJETA 2

DISCRIMINACION VISUAL

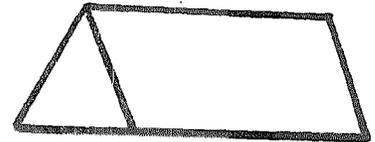
FORMAS (3)



TARJETA 1



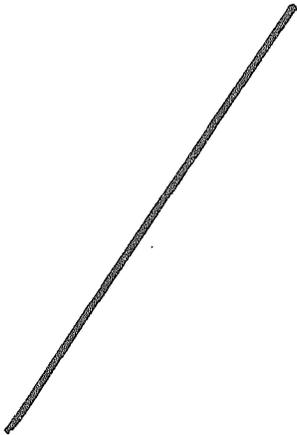
TARJETA 2



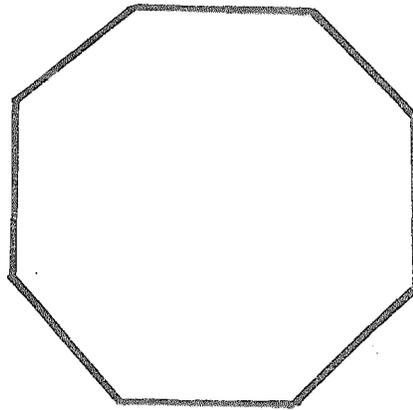
TARJETA 3

DISCRIMINACION VISUAL

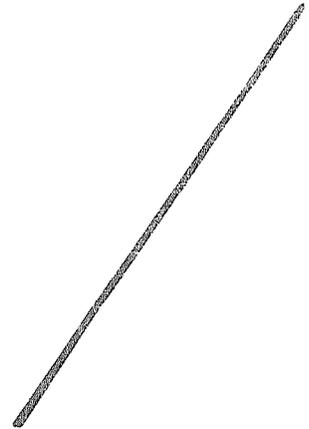
FORMAS (3)



TARJETA 1



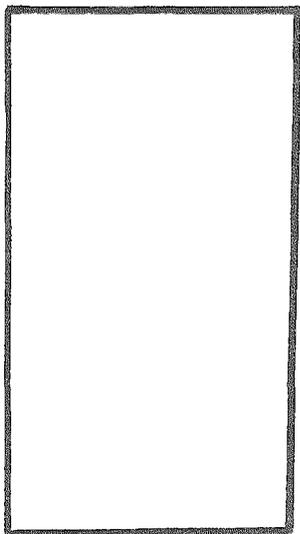
TARJETA 2



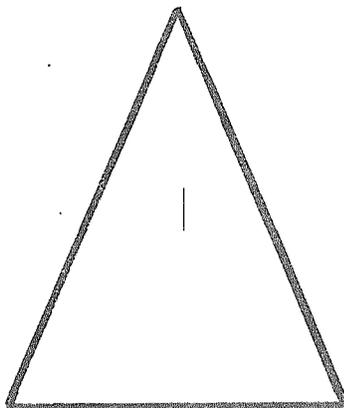
TARJETA 3

DISCRIMINACION VISUAL

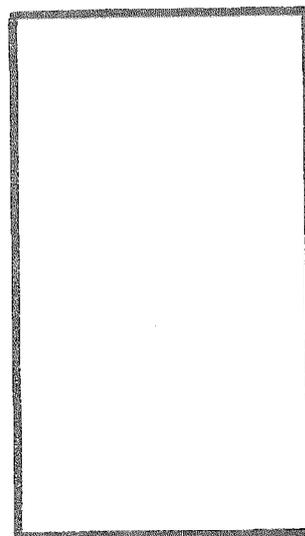
FORMAS (3)



TARJETA 1



TARJETA 2



TARJETA 3

DISCRIMINACION AUDITIVA

- 1.- BODA - DADO
- 2.- LITA - LILA
- 3.- MANGA - MANGO
- 4.- ROTO - ROJO
- 5.- FOTO - FOCO
- 6.- BEBO - DEDO
- 7.- SONAR - SOÑAR
- 8.- JOTA - GOTA
- 9.- BESO - PESO
- 10.- SUETER - SUERTE

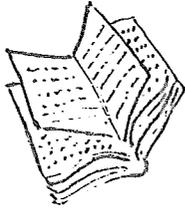
LENGUAJE ADECUADO

(PRONUNCIACION)

- 1.- CABALLO
- 2.- PERRO
- 3.- REGLA
- 4.- FLOR
- 5.- PÁJARO
- 6.- PLUMA
- 7.- FALDA
- 8.- BOLSA
- 9.- BLUSA
- 10.- PLOMO

LENGUAJE ADECUADO
(RIQUEZA DE VOCABULARIO)

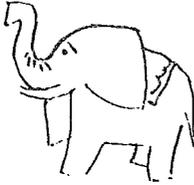
122.



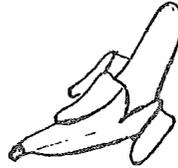
LIBRO



CASA



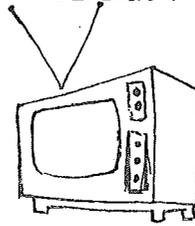
ELEFANTE



PLATANO



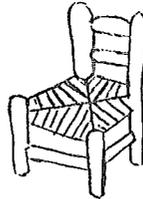
VESTIDO



TELEVISION



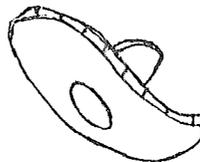
OSO



SILLA



ARBOL



SOMBRERO

Nombre: _____

Fecha: _____

Hora inicial: _____ hora final: _____

Edad: _____

RESPUESTAS

	tamaño			posición			forma		
correctas									
incorrectas									

p = primera oportunidad

s = segunda oportunidad

OBSERVACIONES:

DISCRIMINACION AUDITIVA

Nombre: _____

Fecha: _____

Hora inicial: _____ hora final: _____

Edad: _____

RESPUESTAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
correctas										
incorrectas										

p = primera oportunidad

s = segunda oportunidad

OBSERVACIONES:

Nombre: _____

Fecha: _____

Hora inicial _____ hora final: _____

Edad: _____

RESPUESTAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
correctas										
incorrectas										

p = primera oportunidad

s = segunda oportunidad

OBSERVACIONES:

LENGUAJE ADECUADO (riqueza de vocabulario)

Nombre: _____

Fecha: _____

Hora inicial _____ hora final: _____

Edad: _____

RESPUESTAS:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
correctas										
incorrectas										

p = primera oportunidad

s = segunda oportunidad

OBSERVACIONES:

Nombre: _____

Fecha: _____

Hora inicial: _____

hora final: _____

Edad: _____

RESPUESTAS

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

correctas

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

incorrectas

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

p = primera oportunidad

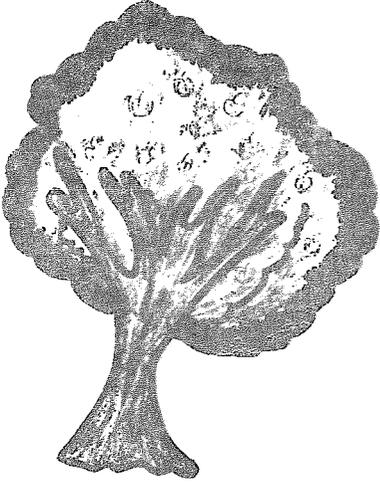
s = segunda oportunidad

OBSERVACIONES:

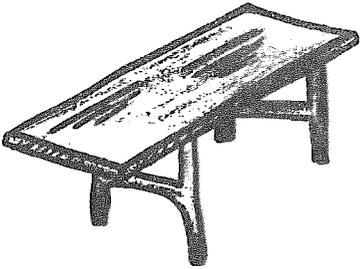
APENDICE B:

MATERIAL DE APOYO PARA APLICAR EL PROGRAMA

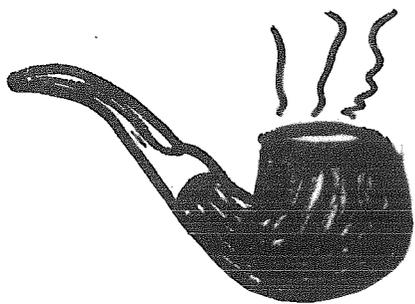
U	A	E	O	I
E	O	U	I	A
A	I	E	O	U
O	U	A	I	E
I	E	O	U	A
A	U	I	E	O



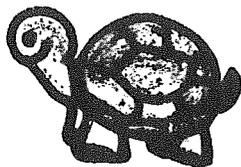
A



ME



PI



TO

MA

MI

MU

ME

MA

MO

MU

MI

MA

MAMA MEMO

MEMO MAMA

MAMA MANO

MAMA MAMA

MANO MEMO

E MU BE

PAPA TINA A

DADO U OSO

E LA Y

APENDICE C:

ETAPAS DEL PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA DE NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS

E T A P A I

- 1) A
- 2) I
- 3) E
- 4) O
- 5) U

MA

ME

1) **MI**

MO

MU

2) **M A M A**

E T A P A III

1) PA - PE - PI - PO - PU

2) PAPA

MA...

3)

MAMA

1) **Y**

2) **MAMA Y PAPA**

1) **BA - BE - BI - BO - BU**

2) **BEBE**

3) **PAPA Y BEBE**

1) **DA-DE-DI-DO-DU**

2) **D A D O**

3) **D A D O Y D A M E**

4)

MAMA PAPA Y BEBE

PEPE MEMO PIPA

DEDO Y DADO

1) **LA-LE-LI-LO-LU**

LILA,LUPE,LILI,

2)

LALO,LULU

EL Y LA

3) **EL LOBO Y LA**

LUNA

EL PAPA Y

LA MAMA,

EL BEBE Y

4)

MEMO, LA PIPA

Y EL DADO,

DAME EL DEDO

SA SE SI SO SU

1)

ES

SOPA, SAPO,

2)

SUMA, SOL

ES LA PIPA,

3)

ES EL SOL,

EL BEBE ES

DE MAMA ,

EL DADO ES MIO,

LA MESA Y

EL SOL

1) **NA-NE-NI-NO-NU**

NIDO, NENE, NANA

2)

NUDO, MANO

3) **LA MANO, PAN**

Y NENE, LA

MANO ES DE LA

NENA, DAME LA

MANO, ES LA

LUNA,

EL PAPA NADA

a) TA-TE-TI-TO-TU

TINA, TUNA, TOMA

a) PATO, TELA, _____

PINTA

LA TINA Y EL

b) DADO, LA MAMA

**PINTA LA TINA,
EL BEBE TOMA
LA SOPA, LA
TINA ES DE LULU
LA TUNA ES DE...**

1) ÑA-ÑE-ÑI-ÑO-ÑU

2) PIÑA, NIÑA, MOÑO

EL NIÑO Y LA

MESA, EL MOÑO

3)

ES LILA, DALE

LA PIÑA Y EL

PAN,

LA MAMA DE

TOÑO

1) **FA- FE- FI- FO- FU**

2) **FOTO, FUMA , FINA**

LA FOTO DE

3) **LALO, EL SAPO**

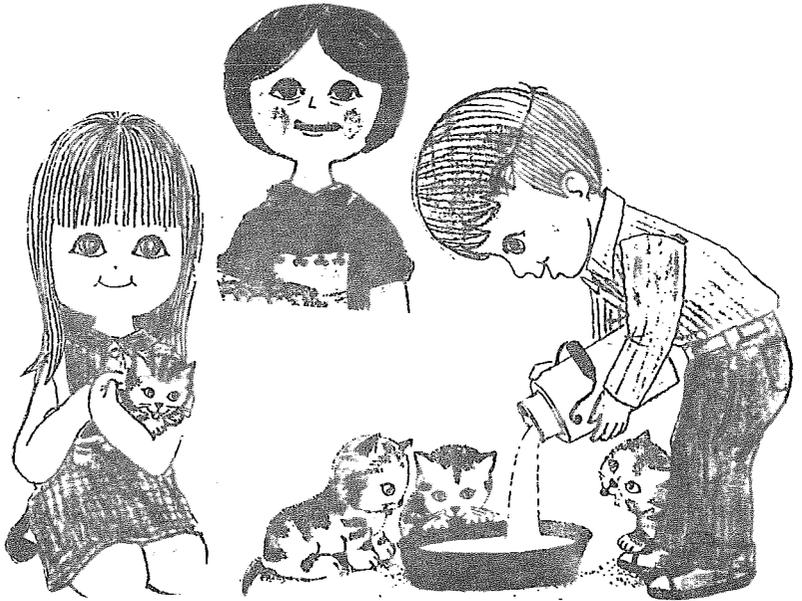
FUMA, LA TELA

ES FINA

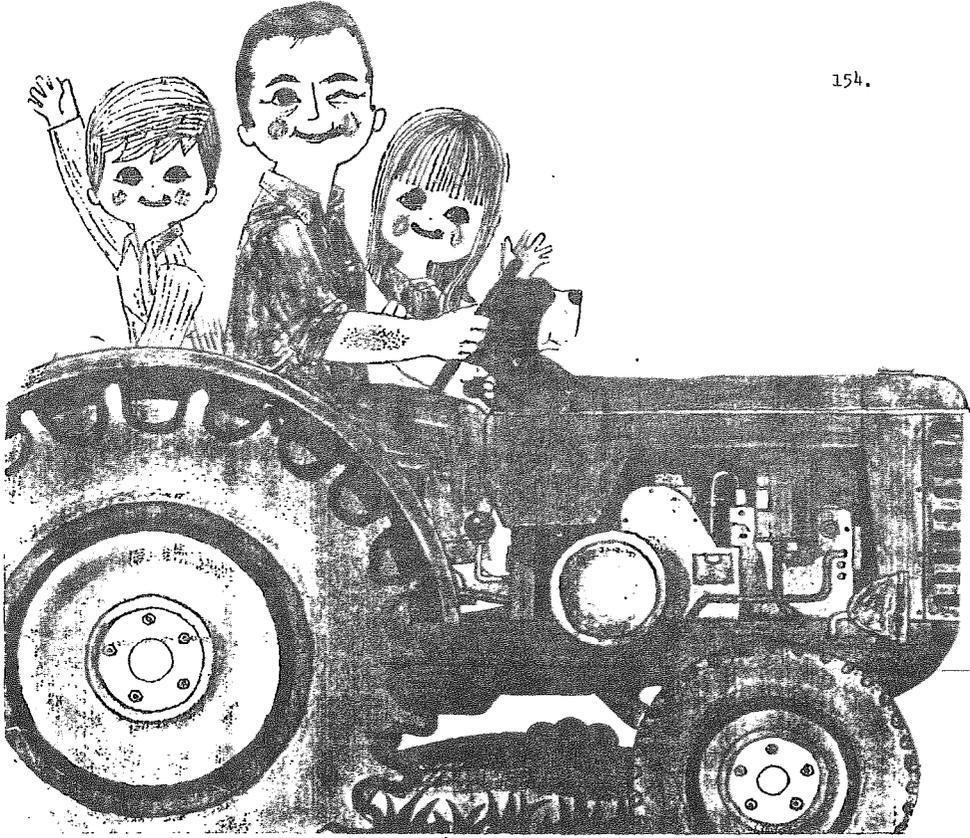
LA FAMILIA



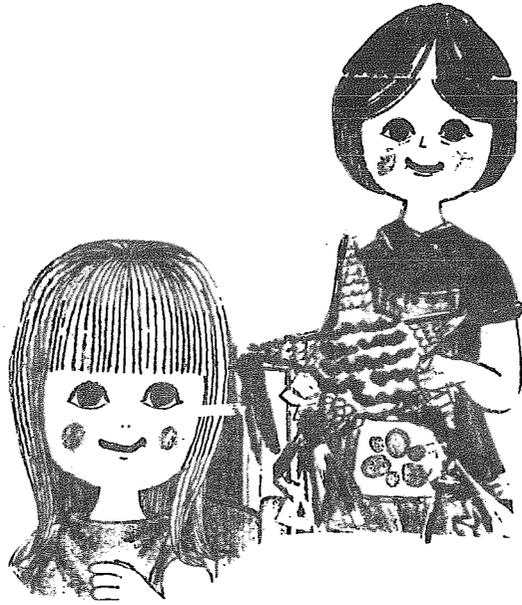
ESTOS NIÑOS SON:
MEMO Y LULU.



ANITA ES LA MAMA DE
LOS DOS NIÑOS.



TOÑO ES EL PAPA.



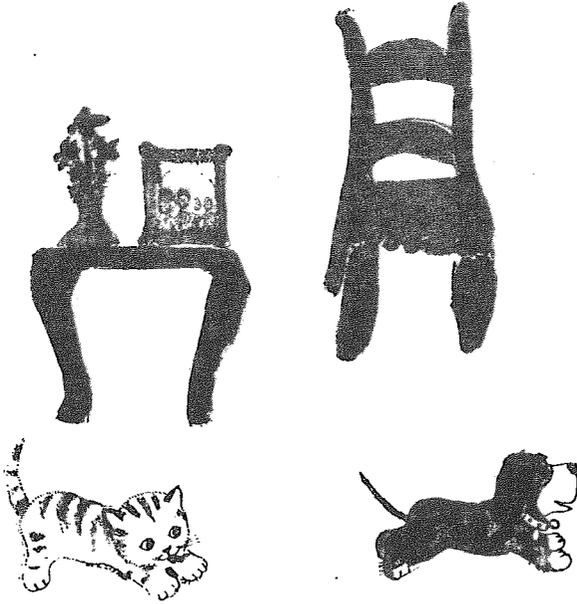
ANITA LE DIO UNA
PIÑATA DE PAPEL A LULU.



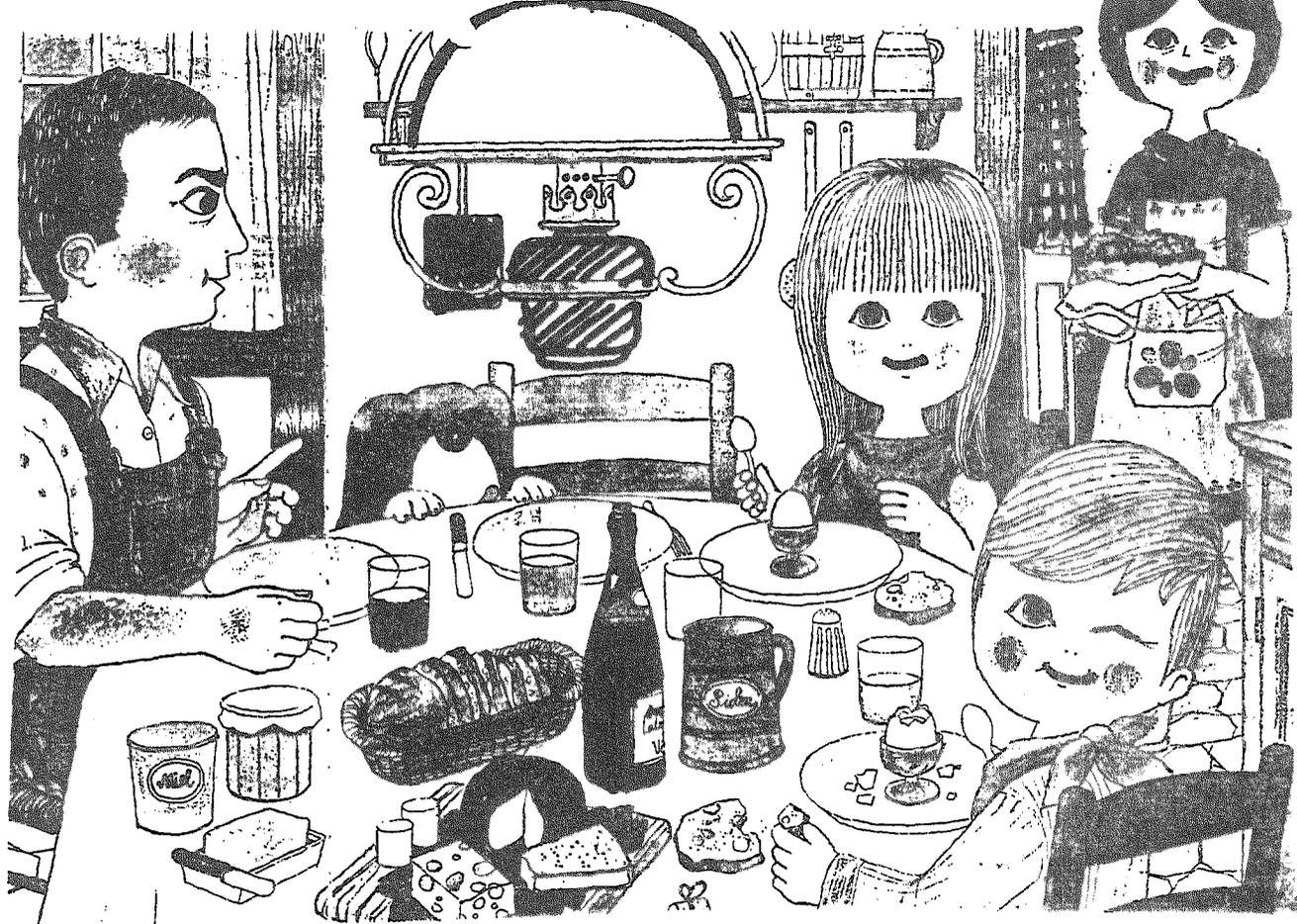
TOÑO LE DIO A
MEMO UN PATITO.



EL PATITO NADA EN
LA TINA.



LA FOTO DE LA FAMILIA
ESTA EN UNA MESITA.



LA FAMILIA ESTA UNIDA.

REGISTRO DE PRE Y POST EVALUACION

Fecha: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Hora inicial: _____ hora final: _____

	incorrecta	correcta								
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

OBSERVACIONES: