



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

SECRETARIA DE
ASUNTOS FEDERALES

LA BATERIA PREDICTIVA UNA PRUEBA PSICOMETRICA DE LA LECTURA



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
MARIA DE LOURDES CAMPOS SANCHEZ



MEXICO, D. F.

DICIEMBRE 1988



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION



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 está 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.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION.	
CAPITULO 1. CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE LOS ENFOQUES PSICOGENETICO Y PSICOLINGUISTICO.	1
1.1 EL ENFOQUE PSICOGENETICO.	1
1.1.1 EPISTEMOLOGIA GENETICA:	1
1.1.1.1 La dimensión biológica.	1
1.1.1.2 El punto de vista interaccionista.	1
1.1.1.3 El constructivismo genético.	2
1.1.2 CARACTERIZACION DEL PROCESO DE CONOCIMIENTO: inteligencia, organización, adaptación, asimilación, equilibrio, desequilibrio, estructura, esquema, estadios, aprendizaje y desarrollo.	2
1.1.3 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA: la inteligencia sensorio-motriz, la inteligencia representativa y preoperatoria, la inteligencia operatoria concreta, y la inteligencia operatoria formal.	4
1.1.4 CARACTERIZACION DEL PERIODO SENSORIO MOTOR: seis estadios del desarrollo.	5
1.1.5 CARACTERIZACION DE LA INTELIGENCIA REPRESENTATIVA Y PREOPERATORIA:	6
1.1.5.1 El pensamiento preoperatorio.	6
1.1.5.2 El pensamiento intuitivo.	8
1.2 EL ENFOQUE PSICOLINGUISTICO EN LA LECTURA.	9
1.2.1 ASPECTOS DE LA PSICOLINGUISTICA CONTEMPORANEA: la teoría de la gramática transformacional, y la teoría cognoscitivista.	10
1.2.2 CONCEPTUALIZACION DE LA LECTURA: Goodman, Smith y Chomsky.	11
 CAPITULO 2. PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.	 14
2.1 ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO: Competencia lingüística y capacidades cognitivas.	14
2.2 POSICION DE LA ESCUELA EN EL PROCESO.	15
2.3 METODOS TRADICIONALES DE LECTURA.	17
2.3.1 Sintético: alfabético y fonético.	17
2.3.2 Analítico.	18
2.4 PROCESO DE LECTO-ESCRITURA DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOGENETICO:	18
2.4.1 Niveles de conceptualización de la escritura:	18
2.4.1.1 El nivel presilábico.	18
2.4.1.2 El nivel silábico.	19
2.4.1.3 El nivel silábico-alfabético.	19
2.4.1.4 El nivel alfabético.	19
2.4.2 Niveles de conceptualización en la lectura.	19
2.4.3 Niveles de conceptualización en la lectura de oraciones.	20
2.4.4 Caracterización del proceso de lecto-escritura.	21

CAPITULO 3. CARACTERIZACION GENERAL DE LA BATERIA PREDICTIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.....	24
3.1 ANTECEDENTES.....	24
3.2 CARACTERISTICAS.....	24
3.3 COMPONENTES.....	24
3.3.1 La organización espacial.....	25
3.3.2 El lenguaje.....	25
3.3.3 La organización temporal.....	25
3.4 DESCRIPCION DE PRUEBAS:.....	26
3.4.1 La organización espacial.....	26
3.4.2 El lenguaje.....	27
3.4.3 La organización temporal.....	28
3.5 FORMA DE EVALUACION.....	29
3.6 INVESTIGACIONES SOBRE EL MISMO TEMA.....	30
3.7 APLICACION DE LA PRUEBA EN MEXICO.....	32
CAPITULO 4. LA BATERIA PREDICTIVA ES INCONCLUSIVA.....	33
4.1 CARACTERIZACION DE LA INVESTIGACION: Planteamiento del problema, definición de hipótesis y características de la población.....	33
4.2 CARACTERIZACION DE LOS DATOS RECOGIDOS.....	33
4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS:	
4.3.1 La batería predictiva.....	35
4.3.2 El cuestionario a especialistas.....	35
4.3.3 La prueba tradicional de lecto-escritura.....	36
4.3.4 La entrevista a padres de familia.....	37
4.3.5 El cuestionario a Profesores.....	37
4.3.6 La evaluación sobre los aspectos cognitivos	37
CAPITULO 5. LA PREDICCION DEL TIEMPO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA ES POCO CONFIABLE.....	40
5.1 CONFRONTACION DE LA BATERIA PREDICTIVA CON LA PRUEBA TRADICIONAL DE LECTO-ESCRITURA.....	40
5.1.1 Comparación de resultados entre los instrumentos aplicados y la batería predictiva.....	44
5.2 CUESTIONARIO A ESPECIALISTAS.....	47
5.2.1 Experiencia en la aplicación y en los resultados que arroja.....	47
5.2.2 Características del proceso de lecto-escritura de los niños mexicanos.....	50
5.2.3 Forma de valoración.....	51
5.2.4 Ventajas y desventajas.....	53
5.2.5 Dificultades en la aplicación.....	53

**CAPITULO 6. LA INFLUENCIA DEL MEDIO FAMILIAR Y ESCOLAR ES
DECISIVA EN LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA..... 57**

6. A DEFINICION DE LECTURA Y ESCRITURA.....	57
6. B PROCESO DE ADQUISICION.....	58
6. C METODOS DE LECTO-ESCRITURA.....	63
6. D PROBLEMAS QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.....	65
6. E TIEMPO DE ADQUISICION.....	66
6. F INTERES PORQUE EL NINO INTEGRE ESTE CONOCIMIENTO..	67
6. G FUNCION DE LA LECTO-ESCRITURA.....	69
6. H IMPORTANCIA DEL CAPEP Y/O JARDIN DE NINOS.....	71

**CAPITULO 7. LOS ASPECTOS COGNITIVOS O NO VISUALES EN EL PROCESO
DE LECTO-ESCRITURA..... 74**

7. A ANTICIPACION A PARTIR DE LA IMAGEN.....	74
7. B LECTURA SIN IMAGEN.....	76
7. C ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO.....	78
7. D IDENTIFICACION DEL NOMBRE PROPIO.....	79
7. E ESCRITURA ESPONTANEA DE PALABRAS.....	79
7. F CLASIFICACION DE MATERIAL ESCRITO.....	82
7. G CLASIFICACION DE LETRAS.....	86
7. H CLASIFICACION DE PALABRAS.....	88
7. I ORIENTACION DE LA ESCRITURA.....	90
7. J SEPARACION ENTRE PALABRAS.....	92

CONCLUSIONES.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	98
ANEXOS	

INDICE DE ANEXOS

1. FORMATO DE LA BATERIA PREDICTIVA.
 - 1.A TARJETAS DE KOHS.
 - 1.B LAMINA DE FIGURAS.
 - 1.C CUADROS DE CALIFICACION.
2. FORMATO DEL CUESTIONARIO A ESPECIALISTAS.
3. FORMATO DE LA PRUEBA TRADICIONAL.
4. FORMATO DE LA ENTREVISTA A PADRES.
5. FORMATO DEL CUESTIONARIO A PROFESORES.
6. FORMATO DE LA EVALUACION SOBRE LOS ASPECTOS COGNITIVOS.
 - 6.A LAMINA CON IMAGEN Y TEXTO.
 - 6.B LAMINA CON TRES ENUNCIADOS.
 - 6.C LAMINA CON LISTADO DE NOMBRES PROPIOS.
 - 6.D ESCRITURAS DE LOS NINOS.
 - 6.E TARJETAS DE MATERIAL ESCRITO.
 - 6.F TARJETAS DEL ABECEDARIO.
 - 6.G TARJETAS DE PALABRAS.
 - 6.H TARJETAS CON DOS PALABRAS.
 - 6.I LAMINA CON DOS ENUNCIADOS.
7. ESCRITURAS DE LOS NINOS DE LA PRUEBA TRADICIONAL.
8. DATOS DE LOS NINOS.
9. DATOS DE LOS PROFESORES Y ESPECIALISTAS.
10. DATOS DE LOS PADRES.

SINOPSIS

Presento el seguimiento de un grupo de niños, al cual se le limitó su proceso de aprendizaje de lecto-escritura, a través de la prueba llamada Bateria predictiva.

Analizo los diversos factores que intervienen en el proceso de adquisición de la lecto-escritura: padres de familia, profesores y niños. Confirmando que la falta de adaptación de la Bateria predictiva a la lengua española y a la indeosincrasia de los niños mexicanos de 5 y 6 años han hecho poco confiables sus pretensiones de predicción.

Posibilitar un mayor conocimiento sobre el proceso y los elementos que se encuentran presentes en la adquisición de la lecto-escritura, es uno de los objetivos que persigo con este trabajo, que se realizó bajo la asesoría de Alejandro De la Mora.

INTRODUCCION

Esta investigación tuvo su origen en la necesidad de verificar uno de tantos tipos de pruebas que suelen ser aplicadas en la búsqueda de determinados parámetros que indiquen que un sujeto se encuentra apto o no para determinada situación.

Las características y variables propias de los sujetos no son tomadas en cuenta en estas situaciones, lo cual limita el proceso natural del sujeto y lo encasilla en un solo punto de su proceso de aprendizaje.

Un claro ejemplo de este tipo de pruebas es la batería predictiva, instrumento que predice el tiempo en el que un niño va a aprender a leer olvidándose de la serie de variables culturales, emocionales y cognitivas por las que atraviesa, y pueden ser la causa de un bajo rendimiento, no sólo se olvida de esta situación sino que además concibe el proceso de aprendizaje como algo lineal; homogéneo, en el cual los errores y aciertos, propios de todo proceso de aprendizaje no son tomados en cuenta, más aún, pensar que se puede predecir el tiempo que le tomará a cada niño pasar de un conocimiento elemental a otro superior me parece poco confiable.

Es a través de esta prueba que los niños que cursan el tercer año de educación preescolar en los centros de atención psicopedagógica, CAPEP, suelen ser juzgados como aptos o no aptos para el aprendizaje de la lectura. De esta manera se encasilla al niño que "sabe" y al que "no sabe", esto dificulta el proceso natural del niño que se ve limitado y forzado a aprender cosas que no tienen significado para él.

La concepción tradicional sobre la lectura y escritura incluye los aspectos que marca la batería predictiva como indicadores de un buen aprendizaje, sin embargo estudios recientes en varias disciplinas como la psicogénica y psicolingüística, han demostrado que el niño se va apropiando del objeto de conocimiento en la medida que lo conoce, experimenta, y comprende sus características de tal forma que sea capaz de transformarlo e integrarlo a su estructura de pensamiento.

Piaget ha demostrado que hay más posibilidades de que un niño acomode su conducta o sus conocimientos para resolver algún problema cuando esta nueva situación solamente difiere poco de lo que él ya tiene en su repertorio y no cuando es un conocimiento totalmente diferente al que ya ha integrado.

Ahora sabemos que la información que el niño adquiere no la obtiene del profesor, que es él mismo el que la adquiere en un difícil camino por comprender los elementos que forman la escritura. De aquí que manchen la información de acuerdo a sus propias ideas y deducciones. A esto habrá que agregar que la escritura no es un sistema lógico sino arbitrario.

Las anticipaciones y predicciones que efectúa el niño sobre los textos escritos, brindan magníficos indicadores a los profesores acerca de la etapa del proceso en el que se halla un niño, basarse en estos indicadores para planear el trabajo educativo constituye una alternativa al quehacer docente.

Esta visión psicogenética del proceso me dió la pauta para analizar la batería predictiva y revisar en que medida los aspectos cognitivos permiten evaluar el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de tercer año de educación preescolar.

Pienso que la lectura no involucra exclusivamente los aspectos espaciales, temporales y lingüísticos, sino que existen otros que también son válidos y que nos muestran más claramente el tipo de razonamiento que el niño ha efectuado entorno a la lecto-escritura. Asimismo considero que el contexto en el que niño se desenvuelve, es fundamental en la integración de conocimientos y en especial en la comprensión del sistema de escritura establecido.

Este trabajo contempla siete capítulos. El primero lo dedico a explicar detalladamente los aspectos teóricos que son base de esta investigación. Hablo inicialmente de la teoría psicogenética, del proceso de conocimiento desde esta perspectiva, y del desarrollo de la inteligencia, asimismo especifico las características del período sensorio-motor y de la inteligencia preoperatoria. En una segunda parte me refiero al enfoque psicolingüístico de la lectura.

En el segundo capítulo presento el proceso de adquisición de la lecto-escritura, explico los elementos que lo forman y la influencia que la escuela y los métodos han tendido en el proceso. Posteriormente hago referencia al proceso de lecto-escritura desde el enfoque psicogenético.

En el tercer capítulo presento las características, componentes y descripción de las pruebas que integran la batería predictiva, así como la forma de evaluación para cada uno de los subtest, las investigaciones efectuadas en torno al mismo tema, y finalmente la aplicación de la prueba en México. Todo esto con el fin de que el lector se familiarice con esta prueba, objeto de nuestro análisis y seguimiento de resultados.

El cuarto capítulo aborda la metodología utilizada, así como la caracterización de los datos recabados. Finalmente, describo los instrumentos diseñados con el fin de efectuar el seguimiento de la batería predictiva y analizo la concepción que tienen los padres, profesores y especialistas sobre el proceso de lecto-escritura.

En el quinto capítulo analizo los resultados del seguimiento, con el objeto de efectuar una comparación entre los resultados de la batería predictiva y los alcanzados en la aplicación de una prueba tradicional de lecto-escritura, contrasto los resultados de esta comparación con la opinión de los padres y profesores sobre el tiempo de adquisición de este aprendizaje. Asimismo analizo los resultados del cuestionario aplicado a varias de las especialistas que emplean la batería predictiva.

El sexto capítulo se refiere a la influencia del medio familiar y escolar en la adquisición de la lectura, analizo la opinión de los padres y profesores sobre las características del proceso de lecto-escritura.

El último capítulo trata sobre la propuesta de evaluación realizada. Busco poner de manifiesto los elementos que el niño anticipa a partir de la imagen presentada, o bien la lectura que efectúa sin haber una imagen que refuerce el texto, Asimismo

intento evidenciar los elementos que conoce de la escritura de su propio nombre. Reviso el tipo de clasificación que el niño realiza de letras y palabras que le sirven o no para leer, a partir de sus propias deducciones. Finalmente analizo las respuestas de los niños acerca de la separación entre palabras y la orientación de la escritura.

CAPITULO No. 1 CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE LOS ENFOQUES PSICOGENETICO Y PSICOLINGUISTICO.

1.1 EL ENFOQUE PSICOGENETICO.

Antes de empezar el desarrollo de este primer enfoque, es importante precisar que el tema a exponer, a continuación, se inserta en el campo de lo que hoy se conoce con el nombre de Epistemología genética, fundada por Jean Piaget, la cual trata de explicar los procesos intelectuales por su modo de formación, es decir se avoca a el origen del conocimiento.

Asimismo, nos dice que existe una relación entre, la ontogénesis (desarrollo del ser individual) y filogénesis (desarrollo de la especie). Dedicandose a estudiar lo que hay de común en todos los sujetos de igual nivel de desarrollo intelectual (definiendo a este sujeto como epistemológico).

1.1.1 EPISTEMOLOGIA GENETICA.

Para Jean Piaget, la epistemología "es la teoría del conocimiento válido; si el conocimiento no es nunca un estado, y constituye siempre un proceso, dicho proceso es esencialmente un tránsito de una validez menor a una validez superior. De ahí resulta que la epistemología es necesariamente de naturaleza interdisciplinaria puesto que un proceso tal suscita a la vez cuestiones de hecho y de validez" (PIAGET, 1979: 15).

Del análisis de esta cita podemos desprender que Piaget se opone a las corrientes epistemológicas que consideran el conocimiento como un estado, es decir, como algo dado, acabado, en el cual se cree que la ciencia cuenta con verdades absolutas. Afirmar que el conocimiento es un proceso implica reconocerlo como algo en construcción permanente, fruto de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento.

El carácter interdisciplinario de la epistemología lleva a Piaget a buscar aportes en varias disciplinas y en especial basa su teoría en la psicología y la lógica.

La epistemología genética aborda el problema del conocimiento en función de sus tres dimensiones: la biológica, la interaccionista y la constructivista.

1.1.1.1 La dimensión biológica.

Piaget estudia la génesis del conocimiento definiendo al hombre como un ser biológico, que posee una serie de características determinadas por la herencia, pero que no concluye ahí, estas estructuras organizadas sólo son la base para construcciones nuevas, adquiridas mediante un proceso de asimilación funcional. Podemos decir, que el conocimiento no es lo único, se modifica conforme la madurez biológica.

1.1.1.2 El punto de vista interaccionista.

"El conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento y no como una yuxtaposición de dos entidades disociables." (INHELDER, B. SINCLAIR, H. 1975 : 518)

Para Piaget sólo se puede conocer el objeto a través de las actividades del sujeto, sin que éste alcance jamás un conocimiento completo de él. Los instrumentos con que cuenta el sujeto que conoce son de orden biológico y dependen por ello del mundo físico. Podemos decir, que la información que se maneja y que se hereda genéticamente es modificada por los aspectos del entorno. De tal forma que se requiere de un continuo trabajo de reelaboración y de descentralización.

1.1.1.3 El constructivismo genético.

Piaget marca que el desarrollo de los conocimientos en el niño se da mediante un proceso de desarrollo de los mecanismos intelectuales, es decir, a través de estadios o etapas, entendiendo a estos por el "orden constante de sucesión y por la jerarquía de las estructuras intelectuales que responden a un modo integrativo de evolución. Cada estadio se caracteriza, por la aparición de estructuras que se construyen en forma progresiva y sucesiva, de modo tal que una estructura de carácter inferior se integra a una estructura superior (en forma de subestructura), y constituye así el fundamento de nuevos caracteres cognoscitivos que son modificados por el desarrollo en función de una nueva organización (O.E.A. 1982: 5-6). Desde este panorama se dice que ningún conocimiento se encuentra preformado.

Retomando lo anteriormente expuesto podemos decir que para Piaget la inteligencia es una extensión de determinadas características biológicas fundamentales, en el sentido de que las estructuras biológicas heredadas condicionan lo que podemos percibir directamente, es decir herencia-específica. Paralelamente a la herencia específica de estructuras anatómicas innatas y limitadoras, contamos con una herencia general de tipo funcional sobre la cual se forman todas las adquisiciones cognitivas. No heredamos las estructuras cognitivas como tales, éstas llegan a existir en el curso del desarrollo. Lo que heredamos es un "modus operandus", una nueva manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente.

1.1.2 CARACTERIZACION DEL PROCESO DE CONOCIMIENTO.

Las propiedades fundamentales del funcionamiento intelectual son llamadas invariantes funcionales. Las dos invariantes básicas del funcionamiento son: la Organización y la Adaptación (PIAGET, 1985: 15).

La organización y la adaptación son dos procesos complementarios de un único mecanismo. Al adaptarse a las cosas el pensamiento se organiza a sí mismo y al organizarse a sí mismo estructura las cosas. La adaptación está dividida en dos componentes interrelacionados: la asimilación y la acomodación. Toda asimilación de un objeto supone, al mismo tiempo, una acomodación del organismo al objeto: o a la inversa, toda acomodación es al mismo tiempo una modificación asimilativa del objeto al que el organismo se acomoda.

La asimilación se constituye por el hecho de que todo enfrentamiento cognoscitivo con el objeto ambiental necesariamente conlleva a una estructuración o reestructuración cognoscitiva de ese objeto. Todo acto de la inteligencia, por más rudimentario y con-

creto que sea, supone una interpretación de la realidad externa, vale decir, una asimilación de ese algo, a algún tipo de sistema de significado existente en la organización cognoscitiva del sujeto.

Para Piaget toda adaptación intelectual y perceptual se construye a partir de las acciones ejecutadas por el sujeto. En un principio estas acciones son manifiestas y concretas (están dirigidas a la percepción y manipulación de los objetos); después, en el curso del desarrollo, éstas se internalizan y se hacen esquemáticas al reducirse los sostenes perceptuales y motores, pasando de los objetos a los símbolos de objetos, de la acción motora al discurso, etc. Es así que, una imagen es la consecuencia de una acción internalizada, o sea, una acomodación encubierta pero activa o una reconstrucción que hace el sujeto del objeto o hecho imaginario (FLAVELL, 1979: 56).

De esta forma, sobre la base de la teoría psicogenética el conocimiento se construye a partir de la acción, de la manipulación directa de los objetos y del enfrentamiento del sujeto con la realidad.

En la teoría de Piaget, el sujeto se define como el creador activo del conocimiento; capaz de construir hipótesis, categorizar, reorganizar, comparar, excluir y formular preguntas y dar respuestas del mundo que lo rodea. En estos términos el niño no es un sujeto pasivo receptor de estímulos, sino por el contrario los estímulos no actúan directamente, en él son transformados a través de los esquemas de asimilación del sujeto.

En el acto de transformación, el sujeto da una interpretación al estímulo (objeto) y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible. Esas acciones susceptibles de ejercerse sobre los objetos es lo que Piaget define como esquemas. Es decir, lo más generalizable de una acción dada, donde el sujeto en presencia de un objeto nuevo aplica sus experiencias anteriores.

El conocimiento avanza cuando la presencia de un objeto de conocimiento no asimilable o interpretable, sitúa al sujeto en una perturbación o conflicto cognitivo que lo fuerza a acomodar el objeto (gracias a los esquemas de acomodación). En un acto cognitivo, el niño comete "errores" que no son al azar, son "errores constructivos", son herramientas del conocimiento que le permiten formular nuevas hipótesis, proponer nuevas formas y categorías del objeto de conocimiento.

Piaget habla de etapas del conocimiento (a las cuales me referiré posteriormente) que están caracterizadas por dos estados fundamentales: el equilibrio y el desequilibrio.

El equilibrio es la capacidad que tiene la estructura para incorporar nuevos elementos, es decir que las estructuras son suficientes para asimilar los nuevos conocimientos. En oposición a éste se encuentra el desequilibrio, como la desintegración de la estructura existente debido a la incapacidad de poder crear un nuevo conocimiento, es decir, al no haber lugar para un nuevo elemento, la estructura se pone en crisis y da paso a un nivel superior. Estos estados se dan a lo largo de todo el proceso de conocimiento. Al paso de un estado de equilibrio a otro de desequili-

brío (o a la inversa) se le llama equilibración. Es así que al paso de cada etapa se debe dar una perturbación que propicie un desequilibrio y que nos lleve nuevamente a un equilibrio.

Definiré lo que es estructura para comprender mejor la idea anterior. Una estructura es siempre un sistema de transformaciones, una forma de equilibrio de la inteligencia que permite al sujeto operar sobre las transformaciones, es decir una forma de organización de la experiencia. Por lo tanto, una estructura se construye a través de la interacción entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto (O.E.A. 1982: 66).

Por otra parte, es importante mencionar la diferencia que existe entre el desarrollo del conocimiento y el problema del aprendizaje.

El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, total, enmarcado en un contexto biológico y psicológico; es decir, es un proceso que se relaciona con la totalidad de las estructuras del conocimiento.

Piaget concibe el aprendizaje como una "función del desarrollo de tal manera que el aprendizaje no puede explicar el desarrollo mientras que las etapas del desarrollo si pueden explicar el aprendizaje" (MAIER, 1971: 96).

En realidad, el desarrollo es el proceso esencial, en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se da como una función del desarrollo total.

La relación fundamental involucrada en todo el desarrollo y en todo el aprendizaje es una relación de asimilación. Todas las afirmaciones piagetianas presentan al niño y al sujeto que aprende como activos, por lo tanto el aprendizaje solo es posible cuando existe una asimilación activa.

Por ejemplo, a la edad de los cinco a seis años la libre manipulación se hace manifiesta, el aprendizaje consiste pues en un ejercicio preoperatorio. El aprendizaje es función por lo tanto, de los instrumentos lógicos de que el sujeto dispone: suficientes en un principio, pero insuficientes a los 7 u 8 años, preparando el camino a través de la actividad de las posteriores estructuras lógicas del pensamiento.

1.1.3 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

En su explicación genética de la inteligencia, Piaget divide el desarrollo en cuatro periodos, en cada uno de los cuales se presentan diversos estadios. Por periodo se entiende un espacio temporal de cierta extensión dentro del desarrollo, que señala la formación de determinadas estructuras. Estos espacios temporales se estiman correlacionados, desde un criterio cronológico; pero los márgenes de edad utilizados para señalarlos son aproximados. Se dividen en estadios; todos responden a un orden de sucesión, tienen un carácter integrativo, poseen una estructura de conjunto; suponen un nivel de integración con fases iniciales y su integración es una estructura que lleva a un nivel de completamiento donde aparece el equilibrio de la estructura construida (PANZA, 1982: 14).

En el primer periodo llamado de la inteligencia sensorio-motriz, el niño va construyendo su mundo y a sí mismo a través de sus sentidos. Abarca aproximadamente desde el nacimiento hasta los dos primeros años de vida junto a la aparición del lenguaje. Lo forman seis estadios: el primero de los mecanismos reflejos (0 a 1 mes), el segundo de las reacciones circulares primarias y los primeros hábitos (1 a 4 meses), el tercero de las reacciones circulares secundarias (4 a 8-9 meses), el cuarto de la coordinación de esquemas secundarios (8-9 a 11-12 meses), el quinto de las reacciones circulares terciarias y experimentación activa (11-12 a 18 meses), y el sexto de la transición del acto intelectual senso-motor a la representación (18-24 meses).

Un segundo periodo: de la inteligencia representativa y preoperatoria abarca de los dos a los siete u ocho años, y comprende dos estadios de desarrollo: 1.-El pensamiento preconceptual (2 a 4-5 años), y 2.-El pensamiento intuitivo (5 a 7 u 8 años).

El tercer periodo: de la inteligencia operatoria concreta. Se extiende de los 7 u 8 años hasta los 11 u 12 años, en él se pueden distinguir dos estadios de desarrollo: 1.-De las operaciones simples (7-8 a 9-10 años), y 2.-De complementamiento de sistemas de clases y relaciones (9-10 a 11-12 años).

Finalmente en el último periodo: de la inteligencia operatoria formal, se forma el sujeto social propiamente dicho, es decir, el sujeto inserto en su sociedad y con auténticos intereses de reforma social y de definición vocacional.

Para Piaget "la estructuración del sujeto afectivo es ya del sujeto epistémico y que uno y otro son el sujeto social en un orden de aparición de las tres estructuras sucesivas" (DOLLE, 1979: 111).

Se distingue de los 11 o 12 años hasta los de la adolescencia Comprende dos estadios: 1.-De las operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio alcanzado hacia los 14 o 15 años, y 2.-De las relaciones interpersonales, que se alcanza a partir de los 14 o 15 años.

1.1.4 CARACTERIZACION DEL PERIODO SENSORIO-MOTOR.

Mencionó anteriormente que para Piaget el desarrollo de la inteligencia se inicia con las estructuras innatas que posee el niño, dichas estructuras son fundamentalmente las sensoriales y las motoras. Como lo plantea en su trabajo "El nacimiento de la inteligencia "ésta se inicia en el periodo sensorio-motor que corresponde de los 0 a los 2 años aproximadamente. Dentro de este periodo se distinguen 6 estadios:

El primer estadio se caracteriza por el uso de los mecanismos reflejos. El recién nacido posee los mecanismos de succión y los de prensión entre otros, es a través del ejercicio del movimiento de succión que el niño llega a la consolidar y a adaptar su organismo al medio, de acuerdo a la etapa en que se encuentra por ejemplo: pocos días después de haber nacido el niño encuentra más rápido el pecho materno. De tal forma que el ejercicio constante, lo lleva a discriminarlo entre muchos otros estímulos, lo que resulta posteriormente, es que no sólo actúa por ser un reflejo sino que de cierto modo es ya el primer signo de actualidad psíquica.

En el segundo estadio el niño descubre que puede repetir innumerables veces una acción que le ha producido un resultado agradable. La adquisición de las primeras habilidades depende de la repetición cotidiana de acciones desencadenadas casualmente, lo que lleva al niño a realizar diferenciaciones progresivas cada vez más amplias.

Posteriormente en un tercer estadio el niño realiza acciones intencionadas, las cuales se distinguen de las primeras por la interacción o uso del medio, aunado a un propósito previo, si casualmente el niño ha movido un objeto que produzca sonido, más tarde lo hará intencionalmente, con el fin de escuchar el sonido, sin embargo no conoce realmente los alcances o límites de su actividad. La actividad que realiza lo lleva a adaptar sus movimientos a los objetos y a introducir nuevos movimientos.

En un cuarto estadio un nuevo objeto es investigado sistemáticamente. La muñeca, por ejemplo, será examinada con asombro, balanceada, sacudida, oprimida, golpeada, introducida a la boca y finalmente arrojada al piso, con la intención de saber para qué sirve tal objeto desconocido.

El quinto estadio observa el niño que sabe servirse de los medios auxiliares adecuadamente, por lo que un palo, por ejemplo, se convierte en un instrumento. El niño realmente experimenta con los objetos, arroja los juguetes al suelo, ya sea despacio o fuerte, o bien a alturas mayores o menores, y observa los resultados de su acción.

Finalmente en un sexto estadio el niño ya no necesita hacer ensayos prolongados, ya que se puede imaginar el resultado de sus acciones, estos actos intelectuales constituyen más bien el perfeccionamiento del desarrollo en que cada nueva conducta está preparada y condicionada por la anterior. Puede decirse que son actos inteligentes aunque con ayuda de representaciones simbólicas completas. En la práctica el niño no sólo imita personas u objetos, logrará representarlos en ausencia de éstos.

1.1.5 CARACTERIZACION DE LA INTELIGENCIA REPRESENTATIVA Y PREOPERATORIA.

El enlace del periodo sensorio-motriz al periodo preoperacional, se hace por medio del juego y la imitación, a lo cual Piaget dice que éstos propician la capacidad simbólica que es la que permite la adquisición del lenguaje.

1.1.5.1. PENSAMIENTO PREOPERATORIO.

El período preoperatorio o de preparación a las operaciones concretas puede decirse, es una etapa en la cual el niño va construyendo las estructuras que serán la base de las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías de objeto, de tiempo, de espacio y de la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento. En este período el niño se enfrenta a la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que ya había adquirido en el plano de las acciones.

La inteligencia preoperacional se caracteriza por los preconceptos que son las nociones que el niño liga a los primeros signos verbales. A los dos años el niño adquiere progresivamente el len-

guaje de su ambiente. Habla y comprende que una designación determinada se refiere a un objeto o hecho preciso, aunque no constituye todavía un concepto, propiamente dicho en sentido lógico, ya que sus ideas tienen un significado para él mismo, por ejemplo: "gua" "gua" puede referirse a un perro o bien a todos los animales de cuatro patas.

El niño generaliza los objetos. Experimenta con ayuda de la representación de forma irreversible, es decir, que no puede incluir en su pensamiento el total de los elementos ni desintegrarlos y aún más, le es difícil coordinar entre los elementos relaciones simétricas o asimétricas.

De aquí parte una característica de su pensamiento: el egocentrismo. En un inicio cree que todo se centra en su propio punto de vista hasta que logra diferenciar entre su yo y la realidad externa. En esta indiferenciación, entre el mundo interior y el exterior, se presentan las siguientes características:

El Animismo, es la "tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones" (PIAGET, 1977: 44), el artificialismo o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino, y el Realismo, éste es "cuando el niño supone que son hechos reales que no se han dado como tales": por ejemplo, los sueños, los contenidos de los cuentos, etcetera.

En todas estas características se denota una asimilación deformada de la realidad, pero, ésta aparente deformación o error de percepción es totalmente coherente con los razonamientos que el niño mismo se hace.

El carácter egocéntrico del pensamiento del niño se observa claramente en el juego simbólico, de imaginación o de imitación: por ejemplo la comidita, las muñecas, la casita, etc. en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, tiene como finalidad satisfacer al yo, transformando lo real en función de sus deseos.

Otra forma de su pensamiento egocéntrico lo marca el análisis de sus preguntas y los tan frecuentes ¿porqué? que revelan el deseo de conocer la causa y la finalidad de las cosas que sólo a él interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia.

Ahora bien, su capacidad simbólica, le permite evocar objetos o acontecimientos no percibidos (significantes) a los que les brinda sus propios significados; ésta se manifiesta a través de: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales, y/o el lenguaje. Esta posibilidad de diferenciar significantes de significados conlleva al niño a utilizar significantes (relativos a los objetos) ya sean como símbolos individuales, o en un momento más avanzado signos colectivos.

En la imitación diferida "el niño es capaz de reproducir algo que ha visto unas horas antes o días antes" (DELVAL, 1986: 130) es decir, la imitación la puede realizar ya en ausencia de un modelo, como una forma de representación diferenciada.

El juego simbólico, se puede decir que es un juego individual aún cuando jueguen entre varios niños; cada uno da su propio significado a los objetos o a las situaciones, modificandolas de acuerdo a sus deseos, de esta forma un mismo objeto puede variar de significado en diferentes momentos.

EL dibujo, como otra manifestación de la realidad personal del niño, reproduce lo que sabe de las cosas, más que lo que ve de ellas.

Las imágenes mentales son "representaciones difíciles de conocer" (DELVAL, 1986: 140) ya que se desarrollan en el interior del sujeto. Es decir donde los esquemas se combinan mentalmente y se consigue que se internalicen las acciones.

En el lenguaje intervienen ya otro tipo de significantes: los signos colectivos, por ser generales resultan arbitrarios. La adquisición del lenguaje se realiza de forma paulatina y se ponen en juego no sólo la capacidad lingüística del niño sino también el conocimiento sobre el propio lenguaje.

De esta forma, el lenguaje es un medio para transmitir el pensamiento, descubrir la realidad y manifestar los sentimientos, se convierte en el principal instrumento de expresión y comunicación.

Durante este proceso se ve claramente la confusión que sufren los niños por separar los aspectos simbólicos de las reglas estructurales del lenguaje.

Por ejemplo, el niño no sabe lo que es una palabra, cuando le pedimos diga una palabra larga muy probablemente nos conteste tren o metro, confunde la palabra con lo que se designa (objeto) o a la inversa, para una palabra corta respondera ojo porque es pequeño.

Vemos, que, el niño no sólo designa propiedades objetivas a las cosas sino también (a través de su capacidad simbólica manifiesta en el lenguaje) su propio punto de vista de ellas sólo a través de un largo camino, esas palabras, se irán independizando de las situaciones y se irán convirtiendo en conceptos en el sentido en que nosotros los adultos las entendemos.

La escritura también es un objeto simbólico, es un sustituto que representa algo. Dibujo y escritura sustitutos materiales de algo evocado son manifestaciones de la función simbólica, sin embargo difieren; por un lado el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos o acontecimientos a los cuales se refiere y la escritura no, puesto que constituye al igual que el lenguaje, un sistema con reglas propias. Tanto la naturaleza como el contenido de estos objetos sustitutos son diferentes. En los niveles iniciales de la adquisición de la escritura, dibujo y escritura se encuentran indiferenciados por el niño.

1.1.5.2 PENSAMIENTO INTUITIVO.

Ahora bien, la segunda etapa de este período la constituye el pensamiento intuitivo, el cual inicia en la fase simbólica y finaliza en el inicio de las operaciones concretas. Esta inteligencia que hace progresos rápidos se mantiene constantemente en estado prelógico, pues la intuición es una especie de acción efectuada en el pensamiento.

Una característica del pensamiento intuitivo es que "el niño afirma constantemente y no demuestra jamás" (PIAGET, 1977: 48) es como había mencionado, una indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los demás, ya que no le interesa constatar sus ideas, simplemente las suyas le bastan. El mecanismo que utiliza es la intuición como "simple interiorización de las percepciones y

los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales, que prolongan, por lo tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional" (PIAGET, 1977: 50).

En este periodo el niño se vuelve capaz de agrupar objetos basados en un criterio único. Se puede observar que el niño aún no puede determinar que la clase tiene más elementos que la subclase, es decir si le pedimos que ponga juntas todas las figuras geométricas, él pondrá juntos los círculos, y en otro conjunto todos los cuadrados, etc. observamos que aún no puede determinar que la clase tiene más elementos que la subclase, es decir que hay más figuras geométricas que círculos o cuadrados porque éstos son una subclase de las figuras geométricas.

Su capacidad de sacar conclusiones lógicas es muy limitada al igual que su comprensión, la cual se encuentra restringida a sus propias percepciones sobre los objetos o las situaciones, sin embargo, se prepara el camino para su futura adquisición. No existe una reversibilidad y transitividad como en las operaciones mentales, sin embargo sí existe un tipo de reversibilidad que el niño ha adquirido a través de su experiencia práctica, lo cual nos haría pensar que ya puede realizar operaciones lógicas, pero no es así, sólo cuando el niño ha adquirido el concepto de conservación es decir, cuando puede clasificar, seriar, realizar la conservación de número, se puede decir que ha alcanzado la lógica operativa y eso sólo se puede ver al final de este periodo de la inteligencia.

Los siguientes periodos del desarrollo de la inteligencia no los desarrollaré debido a que la población en estudio abarca únicamente hasta la etapa preconceptual arriba mencionada.

1.2 EL ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO EN LA LECTURA.

El estudio del lenguaje humano retoma no sólo los aspectos sociales en los que el individuo se encuentra sino también los psicológicos. De aquí que la psicolingüística sea un conocimiento humano interdisciplinario, donde la psicología y la lingüística se conjuntan para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje.

"Una lengua no es un sistema estático, u homogéneo, sino un conjunto en desarrollo de subsistemas interdependientes, imperfectamente ajustados, algunos de cuyos surgen. Una lengua además, es un cuerpo de medios especializados para el logro de una multiplicidad de fines comunicativos y sociales". (ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES. TOMO 6. 1977: 612).

El efecto de una lengua sobre el pensamiento y el comportamiento no se puede inferir del lenguaje exclusivamente sino en base a una descripción sociolingüística de su lugar en la vida social y personal.

Hablar del término lingüista como la base de cualquier aspecto del lenguaje, ha implicado consultar otras disciplinas como son la psicología, sociología, filosofía, antropología, pedagogía, etc.

Es el campo de la gramática donde la lingüística actual ha influido de manera significativa sobre la psicología, estos trabajos han enriquecido la teoría y la investigación en psicología de la cognición y constituyen el inicio para el estudio de la psicolingüística.

Slobin, en su libro "Introducción a la psicolingüística" afirma que la psicología se ha interesado por la gramática que trata de describir el conocimiento que necesitamos para hablar y comprender la lengua y no el concepto tradicional de una gramática constituida por reglas que indican como debería hablar la gente culta.

Dentro de la línea tradicional, tanto la psicología, la lingüística, como la pedagogía, han concebido el aprendizaje de la lectura como un mecanicismo que sustenta la correspondencia entre lo oral y lo escrito, lo cual pone de manifiesto que leer equivale a decodificar las grafías en sonidos, reduciendo de esta manera el acto de lectura al puro descifrado mecanístico, donde el significado aparece mágicamente.

Noam Chomsky (1968) revoluciona el campo de la psicolingüística con su contribución sobre gramática transformacional, afirmando que la lingüística es simplemente la rama de la psicología que se ocupa de los aspectos de la mente.

Subraya la posición central de la gramática y sus capacidades mentales subyacentes de los hablantes. Su argumento central ha sido que la estructura del texto se percibe en gran medida, no a causa de señales claras, sino porque los hablantes de una lengua aplican su conocimiento de la estructura gramatical.

Así mismo, su nuevo enfoque psicolingüístico intenta explicar el problema de la comprensión de la lectura, con fundamentos teóricos que vienen a cubrir algunos aspectos descuidados hasta entonces, como sería la importancia de la participación del sujeto en la construcción del conocimiento, es decir la competencia lingüística que el sujeto posee.

1.2.1 ASPECTOS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA.

Hasta la década de los sesentas la concepción de la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la inteligencia en el niño, estaban determinadas por las teorías asociacionistas. Estas teorías conciben al sujeto como un organismo pasivo, pero receptivo, de los estímulos que provienen de los contactos que mantiene con la realidad externa.

La realidad es tomada como ya confeccionada, imponiéndose por sí misma sobre un sujeto dócil, en forma de complejos asociativos que se establecen dentro de un condicionamiento. (FLAVELL, 1979: 80).

De esta manera, la adquisición del lenguaje se lleva a cabo por medio de un reforzamiento selectivo, es decir: "en el niño existe una tendencia a la imitación, y en el medio social que lo rodea una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas que corresponden a palabras del lenguaje propio de ese medio social. (FERREIRO, 1979: 22).

El énfasis inicial de la psicolingüística pone de manifiesto la insuficiencia de los modelos conductistas que hasta entonces dominaban, y sin proponérselo, la concepción del aprendizaje que ellos sustentan, va a coincidir con las concepciones sobre el aprendizaje sostenidas desde tiempo atrás por Piaget.

La postura de los psicolingüistas contemporáneos y de la psicología genética es radicalmente diferente a la propuesta por los asociacionistas, esto es: el niño no es un ser pasivo receptor del conocimiento sino un ser activo y dinámico que trata de comprender la realidad en la cual interactúa. "De esta manera, el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que tratando de comprenderlo formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se formula su propia gramática".

Así el lenguaje es creación original del niño (lo mismo que su realidad). Chomsky afirma que el lenguaje no es una forma mecánica, impuesta al sujeto desde el exterior: es un sistema genérico de reglas y principios, que ofrecen unos medios finitos para unas posibilidades infinitas. La lengua sirve ante todo como órgano de expresión del pensamiento, de la conciencia y de la reflexión.

La teoría de la gramática transformacional de N. Chomsky (1975) proporciona los fundamentos teóricos para explicar el papel que juega el lenguaje en el proceso de la lectura, apoyada en: a) Sus postulados acerca de dos tipos de estructuras (superficial y profunda). La estructura superficial se refiere a la organización de la frase como fenómeno físico (léxico, sintáxis) y la estructura profunda alude al sustrato estructural abstracto que determina su contenido semántico y que está presente en la mente cuando se emite o percibe la frase (sintaxis, fonológico, y semántico); b) El supuesto de reglas generales que transformaría esas estructuras. "En la producción del lenguaje ocurre como si el locutor o hablante hubiera asimilado a su misma sustancia pensante este sistema coherente de reglas, este código genérico que le permite la enunciación o interpretación de un número indefinido de frases en forma variable (RIFFET, LEMAIRE 1979: 52), c) La posibilidad de una gramática universal. El estudio del lenguaje a partir de las estructuras profundas permitirá establecer una gramática universal, ya que las estructuras profundas, al ser el reflejo de las formas del pensamiento, son comunes a todas las lenguas.

La teoría cognoscitiva, ha permitido a los psicolingüistas describir el "proceso" de la lectura, resultando tres etapas de éste las posibles rutas por las cuales los estímulos deberían pasar, las modificaciones y transformaciones que éstos deberían sufrir, y los resultados posibles de tal proceso (Neisser, 1967).

De los resultados obtenidos por la psicolingüística contemporánea parte de la tesis defendida por varios autores contemporáneos, quienes, para comprender el comportamiento de un lector, rechazan un análisis de la lectura en términos puramente perceptivos.

Las teorías elaboradas por Goodman (1970), y Smith (1975), son representativas y describen en forma general este enfoque.

1.2.2 CONCEPTUALIZACION SOBRE LA LECTURA: GOODMAN, SMITH, Y CHOMSKY.

El punto de vista de Goodman, acerca del proceso de la lectura es completamente diferente a la concepción de la lectura como un proceso preciso, donde existe una percepción exacta, detallada y secuencial de las unidades del lenguaje. Por el contrario, él supone que la lectura es un proceso selectivo: "esta (la lectura)

involucra el uso parcial de identificaciones del lenguaje mínimas disponibles, seleccionadas del "input" perceptual, sobre la base de las expectativas del lector. A medida que la información visual es procesada, decisiones tentativas son hechas para ser confirmadas, rechazadas o desechadas en tanto la lectura progresa." (1978).

El modelo que propone Goodman intenta describir la interacción entre el pensamiento y el lenguaje: considera que no tiene ningún sentido hablar de lectura cuando su objetivo no es el de la comprensión. Él señala que cuando uno no comprende lo que se está leyendo se estarían "diciendo palabras", "nombrando nombres" o "manipulando el lenguaje" pero no leyendo.

Por su parte F. Smith (1975) enfatizó que en un acto de lectura se utilizan dos tipos de información: una visual y otra no-visual. La primera se obtiene a través de la organización de los estímulos gráficos que se presentan en la página impresa y la segunda, es aportación del lector y hace referencia a su competencia lingüística.

Considera que el proceso de lectura es una actividad visual sólo en forma accidental. El no coincide con la concepción de que la lectura es un asunto de traducir directamente las palabras escritas a sonidos y escuchar nuestra voz para obtener el significado. Tal traducción no sólo es innecesaria, sino fundamentalmente imposible.

De acuerdo con Smith, el lector tiene que apoyarse más en la información no visual (información ya existente) que en la información visual (palabras escritas) debido a que la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar es limitada.

Hechos de esta naturaleza, concomitantes con otros relativos a las limitaciones de la memoria inmediata, han llevado a numerosos autores a considerar la lectura como una actividad no esencialmente visual.

"La lectura es imposible sin predicción" sostiene Smith. Las anticipaciones que cualquier lector realiza continuamente aparecen como un elemento esencial de la actividad de lectura. Las predicciones son fundamentalmente de dos tipos, las léxico semánticas, es decir, las que nos permiten anticipar los significados; y las sintácticas, que nos permiten anticipar la categoría gramatical de un término u oración.

Smith lo enfatiza de la siguiente manera: "la oportunidad para desarrollar y emplear la predicción (predicción inteligente y lingüísticamente controlada) debe ser una parte esencial del aprendizaje de la lectura."

Tomando en cuenta lo expuesto y considerando la escritura como una manera particular de transcribir el lenguaje, la concepción de lo que es leer se modifica si sabemos que el sujeto posee un vasto conocimiento de su lengua materna en el momento en que aborda la lectura. No se trata de confundir lengua oral con la lengua escrita, puesto que ambas tienen elementos propios, sino tener presente que es gracias a la competencia lingüística que el aprendiz lector se aproxima a la lengua escrita de la misma manera que a la lengua oral, ya que la lengua escrita y la actividad de leer, no son ajenas al funcionamiento real del lenguaje. Muchas de las prácticas habituales en la enseñanza de la lengua escrita sostienen esa concepción del aprendizaje: como un reaprendizaje de la lengua oral, tal como ésta se presenta, vista "desde afuera", es

decir, vista desde las conductas observables y no desde el proceso que engendran las conductas observables. Desligado de la búsqueda de significación, el texto se reduce a una larga serie de sílabas sin sentido.

Chomsky (1971) sugiere que "Se le permita a los niños ser participantes activos, enseñándose a sí mismos a leer; de hecho son ellos quienes deben dirigir el proceso, ya que, "la mente de un niño de 4, 5 o 6 años está lejos de ser un espacio lingüístico vacío en el cual hay que verter la información vinculada con la lectura"

La escritura aparece como un sistema alternativo de signos que remiten directamente a una significación. Smith lo dice así: "La escritura es una forma alternativa o paralela del lenguaje con respecto al habla, y la lectura, tanto como la recepción del habla, involucran una decodificación significativa directa o comprensión. Afirma en otro texto (1971) que "el lenguaje escrito no representa primariamente los sonidos del habla, sino que provee índices acerca del significado".

A finales de los sesentas, casi en forma paralela al enfoque psicolingüista, surge otra influencia que afecta, de manera significativa, la forma en la que se había estudiado la comprensión de la lectura: el trabajo realizado por Jean Piaget.

Seguidores del maestro intentan explicar la comprensión de la lectura utilizando su teoría y relativizando el papel que había venido jugando el lenguaje, de acuerdo con los psicolingüistas. Definen la comprensión de la lectura como un proceso similar al pensamiento y sujeto a las mismas reglas.

Los seguidores de la teoría piagetiana del pensamiento e investigadores de la lectura, literalmente traducen dicha teoría en términos del proceso de la comprensión de la lectura. Se puede decir que prácticamente sin grandes modificaciones estructurales, ellos intentan explicar este fenómeno de la misma manera como Piaget explicó el funcionamiento del intelecto.

Afirman que el proceso de la lectura es un proceso similar al del pensamiento. Particularmente consideran que el proceso de la lectura es parecido a la situación de solución de problemas. El proceso subyacente de la lectura, es como lo describe Piaget: La asimilación y la acomodación son los mecanismos a través de los cuales la lectura logra su objetivo. El lenguaje es importante pero no suficiente, a menos que éste pueda afectar la manera en que el lector organiza su experiencia.

Por otro lado enfatizan el papel que juegan la formación de conceptos y dan dos razones para ello: 1.- Los conceptos son utilizados cuando leemos, y 2.- La adquisición de nuevos conceptos puede ser facilitada por la lectura. Para ellos el éxito en la comprensión de la lectura depende de las variables, que se encuentran tanto dentro del lector como en el material que él lee.

En el siguiente capítulo revisaré éstos mismos aspectos sólo que aplicados a el proceso de lecto-escritura.

A partir de los descubrimientos de la psicolingüística contemporánea, vinculados con la teoría del desarrollo cognitivo, E. Ferreiro y A. Teberosky, llevan a cabo una revisión de las ideas sobre el aprendizaje de la lengua escrita y se proponen dar una explicación de los procesos y las formas mediante las cuales el niño llega a aprender a leer y escribir. En dicha revisión las autoras señalan que la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita está dedicada a defender tal o cual metodología y a establecer la lista de capacidades perceptivas y motoras; es decir, subrayan que el niño posea una buena lateralización, coordinación visomotora, articulación, etc. como condiciones necesarias para iniciar este aprendizaje, comúnmente denominadas "madurez para la lecto-escritura". Estas corrientes no consideran al sujeto como creador activo de su propio proceso de conocimiento.

Las autoras entienden por proceso el "camino que el niño recorre para comprender las características, el valor y la función de la lectura desde que ésta se constituye en objeto de su atención y por lo tanto de su conocimiento" (FERREIRO, 1979: 13). En este sentido, el acto de leer supone una construcción real e inteligente, de ese objeto cultural por excelencia que es la escritura. Sin embargo, al ingresar a la escuela y abordar la lectura en forma "sistemática", este proceso se interrumpe: se les exige que copien enunciados, que descifren grafemas en fonemas; se les enseña la lengua escrita como un reaprendizaje de la lengua oral. Considera Ferreiro y Ana Teberosky que tradicionalmente se ha pensado que "el niño debe poseer, para aprender a leer, un buen lenguaje (o un desarrollo suficiente del lenguaje oral), evaluado en términos de vocabulario, dicción y complejidad gramatical". Para nuestras autoras no es posible reducir la adquisición de la lectura, en ningún momento del proceso, a destrezas perceptivo-motoras, o a la buena pronunciación; concluyen que las capacidades perceptivas pueden facilitar o frenar el aprendizaje, pero no crearlo.

2.1 ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO.

Emilia Ferreiro plantea que para que un niño pueda aprender a leer y escribir es necesario tomar en cuenta: la competencia lingüística y las capacidades cognoscitivas. Entendemos por competencia lingüística "el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua" (CHOMSKY, 1971: 6), y por capacidades cognitivas la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento (s-o) entre los cuales se ponen en juego los mecanismos de asimilación (acción del niño sobre el objeto en el proceso de incorporarlo a sus conocimientos anteriores), y acomodación (modificación que sufre el niño por la acción del objeto sobre el niño" (ARROYO DE YASCHINE, 1981: 14). El niño es un sujeto cognoscente y como tal enfrenta la escritura.

A este respecto E. Ferreiro y A. Teberosky proponen, partiendo de que el niño posee una cierta competencia lingüística, la intervención de procesos de toma de conciencia: más que saber hablar, se trataría de ayudarlo a tomar conciencia de lo que él hace

con el lenguaje cuando habla, de ayudarlo a tomar conciencia de algo que sabe hacer, de ayudarlo a pasar de un "saber-hacer" a un "saber-acerca de" a un "saber conceptual".

2.2 POSICION DE LA ESCUELA EN ESTE PROCESO.

El resultado de la concepción tradicionalista se convierte en un obstáculo al no permitir al niño que piense, que categorice, que compare, etc., niega asimismo que todo aprendizaje suponga un proceso. La perspectiva en cuestión olvida que mucho antes de ingresar a la escuela, el niño posee ya un amplio conocimiento de su lengua materna, ha formulado hipótesis, intentado establecer normas y proponer leyes acerca de la naturaleza de la lectura.

E. Ferreiro y A. Teberosky sostienen que es el desarrollo cognitivo tal como lo concibe Piaget el más idóneo para explicar los procesos de adquisición del conocimiento involucrados con la lectura. Desde este punto de vista lo que el niño aprende es con base en el modo en que se va apropiando del objeto a través de una lenta construcción de criterios que le permiten comprenderlo. Por lo tanto, la evolución de la lectura depende del nivel de conceptualización que sobre ésta tiene el niño, es decir, del conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto.

Es por ello que, además de ser necesario hacer una distinción entre métodos y procesos, para no confundir la naturaleza del proceso con la metodología, se hace necesaria una distinción entre niveles de conceptualización, ya que las propiedades de este objeto (la lectura) serán o no observables dependiendo del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto.

La escuela desde su postura tradicional, ignora esta progresión natural y parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender el código alfabético con la ayuda del maestro. A partir de tal suposición la escuela propone un ingreso inmediato al código y ocurre que no todos los niños "comprenden que estos ruidos que se hacen frente a las letras tienen algo que ver con el lenguaje". Además se les presentan trabalenguas que pasan por oraciones y que el niño no entiende que éstas tengan algo que ver con lo que él sabe sobre el lenguaje.

Esta enseñanza tradicional se dirige a quienes ya saben, con la única idea de enseñar una serie de nociones, sin preocuparse de averiguar si ellos las han adquirido.

El éxito del aprendizaje depende de las condiciones en que se encuentra el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran en momentos avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza escolarizada y son los que aprenden lo que el maestro se propone enseñar, el resto fracasa.

Este tipo de enseñanza atribuye las deficiencias del método a incapacidades del niño, niega que todo aprendizaje supone un proceso, no ve que existen diferencias respecto al momento del desarrollo conceptual por el que cada niño atraviesa, y que estas pueden ser la causa de un aparente bajo rendimiento escolar.

No hay que olvidar que la presencia del medio social es indispensable para la adquisición de la lectura, la cual es transmitida socialmente por quienes otorgan valor a dicho conocimiento.

Determinadas clases sociales se ven favorecidas en este sentido, debido a que poseen una larga práctica con textos y lectores práctica de la que no se benefician los niños de clase baja.

Esto nos lleva a retomar lo expuesto anteriormente. La enseñanza sistemática interrumpe el proceso de adquisición de la lectura (considerada ésta como objeto de conocimiento) al reducir la adquisición de la lectura a destrezas perceptivo-motoras, donde escribir significa copiar y no formular; y leer, descifrar y, no formular. Esto se hace evidente al constatar que hasta el momento actual "el primer año de la escuela primaria se concibe como un año instrumental": allí el niño debe adquirir los instrumentos que le servirán para adquirir después otros conocimientos. En sí mismos, esos "instrumentos" (cálculo elemental y lecto-escritura) no son conocimientos precisamente, sino "instrumentos para obtener otros conocimientos"

Si tomamos en cuenta que desde antes de ingresar al ciclo primario, el niño ha razonado inteligentemente, ha hecho deducciones respecto a la lectura, ha superado conflictos, todo con el fin de comprender el sistema al que se enfrenta; cuando ingresa a la primaria se le obliga a abandonar la propia capacidad de pensar y su propio saber lingüístico. De esta manera, la necesidad de comprender el objeto, se reemplaza por la percepción y el control motor.

En la secuencia clásica de "lectura mecánica, comprensiva, expresiva", la comprensión en el proceso de adquisición de la lectura se presenta separada del acto de leer, concibiéndose la comprensión y la lectura como dos momentos interrumpidos del aprendizaje. Es así que la comprensión aparece como resultado de la oralización.

Esta concepción sobre la comprensión se contrapone a la teoría general de adquisición de conocimientos desarrollados por Piaget. En ella la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuales son las leyes de composición. La comprensión piagetiana, contraria a las posiciones "gestaltistas", "no es la comprensión de una forma de conjunto dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que le son propios" (FERREIRO, 1979: 35).

Los psicolingüistas contemporáneos coinciden con la teoría psicogenética al asegurar que la "lectura no es una simple transcripción del lenguaje oral ni el descifrado de estímulos gráficos en sonoros, sino que la lectura, tanto como la recepción del habla involucran una decodificación significativa directa o comprensión" Foucambert lo dice así: "leer consiste en seleccionar informaciones en la lengua escrita para construir directamente una significación" (FERREIRO, 1979: 37).

Pero a pesar de las aportaciones de los psicolingüistas contemporáneos para comprender el problema del aprendizaje de la lectura, la posición sustentada por la concepción tradicional, sobre la que se apoya la enseñanza actual, lleva a desligar la búsqueda constante del significado y reduce el texto a una larga serie de sílabas sin sentido.

2.3 METODOS TRADICIONALES DE LECTURA.

Desde una perspectiva pedagógica el problema del aprendizaje de la lectura ha sido planteado tradicionalmente, como una cuestión de métodos. La polémica ha girado alrededor de dos tipos fundamentales: el sintético y el analítico.

2.3.1 Sintético

El método sintético es aquel que parte de elementos menores a la palabra, es decir, establece la correspondencia a partir de los elementos mínimos (letras), es un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Entre los métodos de marcha sintética se encuentran el alfabético y el fonético.

El método alfabético sigue la postura descrita anteriormente, al niño se le enseñaba el nombre de las letras y no los sonidos. Para traducir la visión de las letras que componen una palabra se introdujo el recurso del deletreo. Algunas innovaciones se introdujeron después sugiriendo la utilización de ciertos procedimientos llamados "silabarios" los cuales consistían en la elaboración de cuadros alfabéticos que se formaban asociando cada consonante a cada vocal, a cada diptongo y a cada grupo de vocales.

El método fonético se desarrolla posteriormente bajo la influencia de la lingüística. Propone partir de lo oral, para enseñar luego el signo y finalmente el nombre de la letra, aplicando a la lectura de este último solamente el sonido. Debido a que el énfasis está puesto en el análisis auditivo, para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias, grafema-fonema (es decir, letra-sonido), se plantean como principios fundamentales: a) que para evitar confusiones entre fonemas la pronunciación sea correcta; b) que para evitar confusiones visuales entre grafías se presenten separadamente las de forma próxima y c) enseñar un par fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada. El aprendizaje está dirigido, en un primer momento, a la mecánica de la lectura (descifrando del texto) y es gracias a éste que posteriormente se puede pasar a una "lectura inteligente" (comprensión del texto leído), para finalizar con una lectura expresiva, donde se agrega la entonación.

Tanto el método alfabético, como el fonético, están de acuerdo con este último punto, es decir, para ambos el aprendizaje de la lecto-escritura inicialmente es una cuestión mecánica, que lleva a dividir el aprendizaje en dos momentos discontinuos: hay que pasar por una etapa mecánica cuando no se sabe; y se llega a comprender cuando ya se sabe. La escritura la conciben como la transcripción gráfica del lenguaje oral y leer equivale a decodificar lo escrito en sonidos.

Estos principios se plantean como posturas metodológicas que corresponden a concepciones psicológicas precisas; ponen el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales, y en la correspondencia fonema-grafema, por lo que el proceso de aprendizaje de la lectura lo conciben simplemente como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.

2.3.2 Método analítico.

Ahora describiré el método analítico, el cual se apoya en el principio fundamental de que la lectura es un acto global e ideovisual. Postula que "las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil".

Por lo tanto, según el método analítico, debe partirse del reconocimiento global de las palabras u oraciones para pasar posteriormente al análisis de los componentes.

La lectura es una tarea fundamentalmente visual, por lo que no le da importancia a las dificultades auditivas de lo que se aprende. Propone la necesidad de comenzar con unidades significativas para el niño, bajo la dirección del maestro, sin considerar el ritmo de desarrollo de cada niño.

Este método parte de que el ojo humano capta los conjuntos, las masas, el todo, y posteriormente los elementos, hasta llegar a los detalles más minuciosos.

Así mismo, pretende despertar el interés del niño mediante la representación concreta de las cosas, y el plantear palabras u oraciones con significado para el niño. Desconoce la participación de la percepción auditiva en este aprendizaje y se aboca a la percepción visual.

Por otra parte un método que intenta conciliar los anteriores es el propuesto en los libros de texto de educación primaria, denominado "Global de Análisis Estructural"; el cual se fundamenta en el análisis parcial de las frases y de las palabras en fonemas, letras y en sílabas, y en la construcción de nuevas palabras y frases a partir de esas fonemas y esas sílabas. Es decir, las palabras se descomponen y se vuelven a componer en relación continua con el conjunto al cual pertenecen y con nuevos conjuntos que los niños van descubriendo.

2.4 PROCESO DE LECTO-ESCRITURA DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOGENETICO

2.4.1 NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA.

Una de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro sobre las perturbaciones en el proceso de lecto-escritura en el escolar, distingue diferentes niveles o patrones evolutivos por los que atraviesa el niño para llegar a la comprensión del sistema de escritura. Señala cuatro niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y el alfabético, con sus respectivas categorías y subcategorías, a continuación describiré estos patrones de evolución.

2.4.1.1 NIVEL PRESILABICO: En este nivel las escrituras son ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafías y sonidos. La construcción gráfica de un significante está determinada por otro tipo de consideraciones. En este nivel se incluyen las categorías A, B, C, y D.

A.-Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad.

Son escrituras que no están formadas por grafías convencionales (letras o números): las que solo se constituyen de un solo elemento (convencional o no) y aquellas en que no hay más límite que el de las condiciones materiales para controlar la cantidad de sus elementos.

B.-Escrituras Fijas

Se utilizan grafías convencionales (totalmente o con mínimas excepciones) y además se controla la cantidad de esas grafías (ni una sola ni un número indeterminado).

C.-Escrituras diferenciadas

Se usan exclusiva o predominantemente grafías convencionales, así como su utilización en una cantidad controlable.

D.-Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial

La presencia de letras (casi siempre una sola en cada palabra y casi siempre la primera) que tiene relación con la sonoridad de la palabra en tanto que las otras letras que siguen no les da valor sonoro.

2.4.1.2 NIVEL SILABICO. Se intenta una correspondencia entre grafías y sílabas, generalmente una grafía para cada sílaba), lo que no excluye problemas derivados de exigencias de cantidad mínima de letras. Las categorías utilizadas en este nivel son: E, F, y G.

E.-Escrituras silábicas iniciales.

Se detectan los primeros intentos de escribir asignando a cada grafía un valor silábico.

F.-Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad.

Se agrupan las escrituras construidas a partir del análisis silábico de la palabra, pero que en algunos casos presentan más grafías que las exigidas a partir de tal análisis; por predominio de una exigencia mínima de cantidad superior a dos.

G.-Escrituras silábicas estrictas

Son aquellas en que predomina la hipótesis silábica. Se establece una correspondencia asignando una grafía a cada sílaba (pero puede darse el caso que sean dos). La exigencia de cantidad mínima se subordina aquí a la hipótesis silábica.

2.4.1.3 NIVEL SILABICO-ALFABETICO. Se encuentran escrituras con un alto avance en la adquisición del proceso y comprende la categoría H.

H.-Escrituras silábico-alfabéticas.

Permanecen las dos formas de corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética. Representa el paso intermedio entre dos sistemas de escritura.

2.4.1.4 NIVEL ALFABETICO. Es el nivel más avanzado del proceso y marca la comprensión del sistema de lectura y escritura establecido. Comprende la categoría I.

I.-Escrituras alfabéticas

En este nivel desaparece el análisis silábico en la construcción de escrituras, formadas ahora por correspondencia entre fonema-grafías.

2.4.2 NIVELES DE CONCEPTUALIZACION EN LA LECTURA.

Dentro del proceso de lectura por el que atraviesa el niño en su búsqueda por encontrar significado a los textos, se encuentran cuatro niveles, estos son:

En un primer momento no diferencia entre imagen y escritura, piensa que en ambas se puede leer, e interpreta el texto sólo a partir de los mismos elementos que observa en el dibujo. Así mismo, una escritura sin imagen no tiene sentido para él y menciona

que las imagenes son bolitas, palitos e incluso letras o números.

Después en un segundo nivel, considera que la escritura acompañada de imagen representa el nombre de los objetos vistos. Esta idea se encuentra presente tanto cuando interpreta palabras como cuando interpreta oraciones. Algunos niños piensan encontrar alguna oración relacionada con el texto, y la emiten sin cortes sonoros.

Posteriormente empiezan a considerar las características del texto. Es decir cuando interpretan palabras con imagen toman en cuenta elementos que les sirven para rechazar o confirmar su anticipación, como son la diferencia entre las letras, la continuidad y/o longitud de la palabra, a estos elementos se suman en la interpretación de oraciones el no. de renglones, la longitud y trozos del texto. Las palabras de menos de tres letras son poco consideradas.

Finalmente en un último nivel buscan una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y fragmentaciones sonoras. Pueden modificar la palabra o enunciado sin cambiar la idea general. En la lectura de oraciones segmentan en sílabas el nombre para hacerlo corresponder con el texto. Así mismo, cuando interpretan una oración toman en cuenta el sujeto y predicado o sujeto, verbo y complemento.

2.4.3 NIVELES DE CONCEPTUALIZACION EN LA ESCRITURA DE ORACIONES.

Por otra parte, encontramos diferentes niveles de conceptualización que se manifiestan cuando un niño intenta interpretar las partes que constituyen una oración escrita.

Mencionaré en forma breve los seis tipos de respuestas publicados en los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, de E. Ferreiro y A. Teberosky, agregando un séptimo tipo que figura en "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura" de E. Ferreiro, M. Gómez Palacio, E. Guajardo y otros. Iniciaré con las respuestas más evolucionadas para llegar a los niveles de conceptualización más primitivos.

a) Distingue correctamente en el texto cada una de las partes del enunciado.

b) Considera que las partes del enunciado esenciales para la comprensión (sustantivos y verbos) están escritos en forma independiente, pero no el resto, por ejemplo:

LA	NINA	COME	UN	TACO
	la niña	come		un taco

LA	NINA	COME	UN	TACO
	niña	come		taco

Como vemos presenta dificultad con los artículos. En el primer ejemplo lo une al sustantivo y en el segundo los omite.

c) Presenta dificultad para concebir que el verbo pueda estar escrito de manera independiente; éste es solidario de la oración completa, del sujeto o del predicado entero, por ejemplo:

LA	NINA	COME	UN	TACO
	la niña	come un		taco
		taco		

O bien:

LA	NINA	COME	UN	TACO
la niña	la niña	la niña	come un	taco
	come	come un	taco	
		taco		

d) Responde con el enunciado completo a cualquier fragmento de escritura, ya que considera que en cada uno esta toda la oración.

e) Considera que en una de las partes esta toda la oración y hace corresponder a los fragmentos restantes enunciados congruentes con el original, por ejemplo:

LA	NINA	COME	UN	TACO
la niña	fué	tomo un	su mamá	la niña
compró	a la	refresco	le dió	come un
tortillas	tienda		dinero	taco

f) Ubica los nombres en algunas de las partes y en las restantes, o bien las repiten o introducen a otras compatibles con los que figuran en la oración original, por ejemplo:

LA	NINA	COME	UN	TACO
taco	niña	taco	taco	niña

O bien:

LA	NINA	COME	UN	TACO
su mamá	refresco	taco	niño	niña

Los incisos d, e, y f, no son precisamente diferentes niveles ya que muchos niños incluyen en sus interpretaciones respuestas combinadas de los mismos.

g) Sus respuestas indican que todavía no han descubierto que la escritura es portadora de significado. Sus respuestas son del tipo "dice letras" o "dice o, a, u." Es decir corresponden a un nivel pre-simbólico: la escritura no tiene aún para el niño función simbólica, por consiguiente no remite a un significado.

El nivel simbólico se manifiesta en los incisos d, e, f, en donde todavía no se manifiesta la posibilidad de una reflexión lingüística sobre la escritura que les permita acceder a otro tipo de conceptualización que vaya más allá de los nombres o enunciados completos. Se pueden dar combinación de estas respuestas en un mismo niño.

Las respuestas a, b, y c, indican una comprensión referente a que la escritura tiene que ver con las palabras, y que son éstas las que representan, aunque como vimos en los incisos b, y c, hay dificultad para concebirlas en forma independiente. Estos momentos mencionados se presentan ordenados genéticamente.

2.4.4 CARACTERIZACION DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA.

De este camino que recorre el niño para comprender nuestro sistema de escritura, es importante recalcar los aspectos fundamentales.

El niño no alcanza a diferenciar entre escribir y dibujar y los textos no tienen significado para él. Va descubriendo la forma de las letras y la manera en que se ubican. Esta escritura se inicia con bolitas y palitos convirtiéndose posteriormente en grafías parecidas a las letras, hasta que finalmente logra utilizar letras convencionales.

Esto no quiere decir que ya sepa escribir "conoce las letras, sabe las letras, pero no puede juntarlas" (CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. 1983: 6) y es aquí donde el niño pone en juego toda su capacidad creadora.

Procede luego a efectuar un descubrimiento fundamental: "el carácter simbólico de los textos" todavía no puede leerlos pero ya sabe que "dicen algo" y formula hipótesis suyas, originales referentes a que dicen esos textos, que dicen esas letras.

Inicialmente los niños piensan que los textos representan (si están escritos sobre un objeto o acompañando una imagen) el nombre de dicho objeto. Más tarde aparece una demanda de exigencia de cantidad mínima de grafías para que un texto sea legible o para que diga algo que permita un acto de lectura. Esta exigencia de cantidad mínima denominada "hipótesis de cantidad" es implementada posteriormente por la "hipótesis de variedad" fundamentando que "con todas iguales no se puede leer" o "son todas las mismas, no sirve" (CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. 1983: 8).

En el momento que se presentan estas hipótesis nos encontramos con niños que ya han descubrido que las escrituras remiten a un significado; consideran que los textos dicen los nombres de los objetos (si se encuentran próximos a ellos), escriben o exigen varias letras para que allí pueda leerse algo (hipótesis de cantidad), y que producen letras variadas (o las exigen) para que esa escritura admita un acto de lectura (hipótesis de variedad).

En estos momentos el niño no ha descubierto un aspecto esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y los aspectos sonoros del habla. Los criterios lógicos que el niño puede manejar en este momento son: modificar la cantidad de letras de una escritura a otra, y colocar letras diferentes para la escritura de nombres distintos sin efectuar modificaciones sobre la cantidad conforme avanza el proceso, el niño va encontrando errores en sus deducciones y es cuando aparece otra hipótesis que es la silábica y consiste en adjudicar a cada letra un valor sonoro silábico, la cual le representa al niño varios problemas: en su propia producción encuentra conflicto de la hipótesis silábica con otras hipótesis que ya ha construido, así como insuficiencia de la misma para interpretar textos que el medio le proporciona.

De acuerdo avanza esta hipótesis los niños van conociendo las letras y comienzan a adjudicarle un valor sonoro silábico estable, utilizando algunos vocales y otros consonantes o combinadas. Poco a poco se van acercando a la comprensión de la relación fonema-letra existente en el sistema alfabético. Esta transición, es la llamada silábico-alfabética.

Finalmente el niño llega a comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura sin ser aquí el fin de su proceso ya que existen aún muchos elementos de confusión como son: elementos del lenguaje escrito que no se reflejan en el lenguaje hablado, por ejemplo, la separación entre palabras, letras

que no tienen sonido como la h, etc.; y a la inversa, elementos del lenguaje hablado que no se reflejan en la escritura como es la entonación, variedades dialectales al pronunciar la misma letra, etc.).

Leer no es decifrar, es decir traducir las letras a sus sonidos correspondientes y emitirlos todos juntos. El lector aporta sin darse cuenta los conocimientos fonológicos que posee al efectuar un acto de lectura, aporta su competencia lingüística y cognitiva al efectuar este acto. De esta forma se puede decir que la lectura no es una actividad esencialmente visual sino que la anticipación juega un rol fundamental.

Con esto quiero decir que, los conocimientos que el lector tenga sobre el texto, sobre la ortografía, sobre los aspectos semánticos, sintácticos o léxico, etc, marcarán su aproximación gradual hacia esta comprensión.

Como lo señalo en el capítulo antecedente las investigaciones que sustentan este enfoque del proceso de adquisición de la lectura y la escritura están basados en los aportes de la psicolingüística contemporánea específicamente de Noam Chomsky y de la psicología genética de Jean Piaget. Esto implica, que consideran fundamentales en dicho proceso la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas.

CAPITULO NO. 3 CARACTERIZACION GENERAL DE LA BATERIA PREDICTIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

El desarrollo del presente capítulo resulta fundamental si pensamos que el objeto de esta investigación es el seguimiento de esta prueba.

En un primer momento presentaré las características y antecedentes de esta batería, así como las instrucciones, materiales, tiempo, formas de calificación y otras investigaciones que se han efectuado en torno a esta prueba, las cuales nos darán un panorama general de la aplicación de este instrumento. Finalmente haré referencia a la aplicación de la prueba en México.

3.1 ANTECEDENTES

André Inizan en su trabajo como inspector de enseñanza primaria en Francia, se percató de que niños inteligentes no aprendían a leer y que existía una diversidad de criterios de lo que era "saber leer". Para ayudar a la solución de estos problemas realizó una larga investigación durante ocho años cuyo objetivo concreto era encontrar un instrumento de medida que ayudase a los profesores a evaluar el aprendizaje de la lectura. En 1962 publicó integralmente la investigación realizada, los resultados y sus aplicaciones (Inizan, 1976).

Integró en primer lugar una batería compuesta por 13 test, para apreciar ciertos mecanismos psíquicos cuya existencia y madurez consideró necesarios para el aprendizaje de la lectura. Para validar esta batería la aplicó a treinta niños del Jardín de Niños en Beaumont, Francia (1955-1956), realizó correlaciones entre los resultados obtenidos y el aprendizaje de la lectura; y finalmente seleccionó los ocho test que presentaron un índice de correlación más alto y de esta forma constituyó definitivamente la actual batería predictiva.

3.2 CARACTERISTICAS DE LA PRUEBA

La batería predictiva intenta conocer si el niño está en condiciones de iniciar la enseñanza sistemática de la lectura y el tiempo en que efecturá ese aprendizaje.

La batería predictiva consta de ocho subtest. Cuatro de ellos están tomados de los test A.B.C. de Filho. Los otros cuatro (de inteligencia) se habían empleado sobre todo en el análisis de los fracasos de lectura en niños de ocho y nueve años. Estos son: los cubos de Kohs, dos pruebas de ritmo de Stanbak y tachado de letras de Horst.

La batería predictiva no sólo clasifica a los niños según su rendimiento en lectura sino que pretende determinar si un niño sabe leer. Es decir su comienzo y final en el proceso de la lectura (García Hoz. 1981. p41).

3.3 COMPONENTES.

De acuerdo a Inizan (1976) el aprendizaje de la lectura lo integran tres aspectos: la organización espacial, el lenguaje, y la organización temporal. Para los seguidores de esta prueba la lectura consiste en el desciframiento y la asociación de imágenes visuales, motrices y auditivas que van a permitir pasar de una

emisión visual a una emisión sonora, de aquí que la batería predictiva comprenda estos aspectos, y cada uno esté integrado por diversos subtest.

A continuación explicaré la fuente original de la cual fueron tomados los subtest que integran la batería.

3.3.1 ORGANIZACIÓN ESPACIAL.

La percepción del espacio gráfico es básica en esta concepción de lectura. Este aspecto se integra en la batería predictiva por los tres siguientes subtest:

-Copia de figuras geométricas. (F.G.)

Es retomado del test de Lourenco de Filho (1937) y cuyo objetivo es medir la coordinación visual motora.

-Dibujos de formas simétricas. (H)

Este subtest forma parte de la prueba llamada "Prueba de reconocimiento de diferencias perceptivas entre los dibujos de formas geométricas" elaborada por Horst, pretende medir, según su autora la capacidad de percibir estructuras espaciales y sus relaciones, además de la capacidad de memorización visual. De esta prueba Inizan eligió para la batería predictiva la parte que comprende las diferencias perceptivas en letras.

-Construcción de dibujos geométricos con cubos (K).

Molina García (1981. p.243) nos señala que Kohs (1923) creó este instrumento para medir la inteligencia, considerando que ésta podía estar representada mediante los siguientes indicadores: capacidad de analizar, sintetizar, y reproducir un patrón geométrico bidimensional abstracto.

3.3.2 LENGUAJE.

El lenguaje en esta prueba es evaluado por los siguientes subtest:

-Memoria inmediata de nombres de objetos familiares observados bajo la forma de dibujos (M.D.)

Forma parte del test A.B.C. de Lourenco de Filho al igual que el de figuras geométricas. Según su autor la prueba mide la capacidad de memorización visual, la atención dirigida y la comprensión verbal.

-Articulación de palabras difíciles (A)

Es tomado al igual que el anterior, del test de Filho, esta prueba mide la capacidad audiomotora y la capacidad de pronunciación.

-Memoria inmediata de un pequeño relato (M.R.)

De acuerdo a Filho, la prueba mide la comprensión verbal del niño y su capacidad de memoria auditiva.

3.3.3 ORGANIZACIÓN TEMPORAL.

Para Inizan la lectura requiere de una buena organización temporal, ésta es evaluada en esta prueba a través de los siguientes subtest:

-Reproducción de ritmo por percusión (R.R.)

Este subtest forma parte de una prueba más amplia que de acuerdo a su autor, Mira Stanbak, mide la estructuración rítmico temporal en el plano perceptivo-motriz.

-Copia gráfica de formas rítmicas (R.C.)

Esta prueba creada por Mira Stanbak es adaptada por Inizan para la batería predictiva tomando las mismas estructuras de la prueba anterior (R.R) con la única diferencia de que esta vez las estructuras son percibidas por vía visual y no auditiva.

La prueba mide el "tempo" espontáneo, la percepción gestáltica de las estructuras y la memoria viso-espacial. (Molina, García. 1981. 244-245).

3.4 DESCRIPCIÓN DE PRUEBAS.

En este apartado describiré las consignas y tiempos de aplicación, así como la forma de calificación de cada uno de los subtest.

3.4.1 ORGANIZACIÓN ESPACIAL.

Copia de figuras geométricas. (F.G.)

El niño debe copiar tres figuras geométricas: un cuadrado, un rombo, y una figura cerrada con dos curvas y dos rectas, teniendo delante el modelo. (ver anexo no. 1)

La consigna es la siguiente "toma tu lápiz y haz aquí un dibujo igual a éste".

Se repite la misma consigna para cada uno de los dibujos. Se valora por separado cada uno de los dibujos de 0 a 3 puntos para cada uno de ellos. Se suman los puntos obtenidos haciendo un máximo de 9 puntos. El tiempo de aplicación es ilimitado.

Reconocimiento de diferencias espaciales. (H)

Consta de 6 series de letras simétricas en las que el niño debe reconocer rápidamente y con seguridad las que "no son iguales" a los modelos que se encuentran al iniciar cada una de las series.

La consigna es la siguiente: "En cada casita de esta línea hay un dibujo; todos los dibujos se parecen pero no son iguales. Mira bien todos los dibujos uno por uno" "Hay que tachar todos los que no son iguales al primero" "Empecemos, mira éste (el segundo de la primera línea), es igual al primero? No, el palito está de otro lado. Entonces hay que tacharlo" "Táchalo; y éste? (el tercero) es como el primero?... Si, entonces no hay que tacharlo". Esta consigna se le dice al niño en la primera línea como entrenamiento. En la segunda línea se le dice: "Ahora tu vas a seguir solo, haz esta línea (la segunda). Deja tu dedo en el primer dibujo. Este es el que manda" "Tacha todos los dibujos que no son iguales a éste".

A partir de la tercera línea se le dice: "Aquí hay dos dibujos, mira como están colocados, en las otras casitas no todos están colocados así, cuando no están colocados así están mal, hay que tacharlos.

El tiempo límite para cada línea es de 30 seg. La prueba se suspende después de fracaso total de dos líneas consecutivas. La primera línea no se cuenta, en las siguientes líneas la forma de calificación es la siguiente: para cada signo tachado de acuerdo a la consigna son tres puntos, y por cada signo tachado incorrectamente o no tachado se califica con menos dos puntos. Se suman el total de puntos de las cinco líneas. La calificación máxima es de 45 puntos.

Construcción de dibujos geométricos con cubos (K)

Se requiere de cuatro cubos de madera iguales en color y tamaño de 25 mm. por lado y cada cara del cubo de colores: rojo, azul, amarillo y blanco, y en las dos caras restantes la combinación de los colores anteriores.

Siete tarjetas de la serie "a" y siete tarjetas de la serie "b". En cada tarjeta está dibujado un modelo integrado por los cuatro cubos anteriores en sus diversas combinaciones (ver anexo no. 1. A).

Primero se le muestran las de la serie "a" que tiene modelos más pequeños, es decir cuadrados que miden por lado 12.5 mm.

Se le dice la siguiente consigna: "Con los cubos quiero que hagas un dibujo igual a éste que ves, mira: es rojo, azul,..." (nombrar los colores de la tarjeta).

Sólo si se le dificulta la realización de este primer modelo de la serie "a", se le presenta el de la serie "b" que corresponde al tamaño normal de los cuadrados, es decir los de 25 mm. por lado y se le dice: "Voy a ayudarte. Mira, este es el mismo dibujo pero más grande, además aquí se puede ver mejor como hay que ponerlos" "Debes hacerlo igual" (señalar los límites de la figura).

El niño deberá construir con los cubos las figuras representadas en las tarjetas con un tiempo máximo de 1 min 30 seg., y 2 min. en las más complejas. Se anota en el protocolo el tiempo de realización de cada figura. Se suspende la prueba después de 2 fracasos totales.

Si las construcciones fueron realizadas en el tiempo marcado se le da una calificación de 3 puntos a la serie "a" y 1 punto a la serie "B". Asimismo, si la realización de los dibujos fue en menos de la mitad del tiempo marcado se califican los de la serie "a" en 5 puntos y los de la serie "b" en 2 puntos. La calificación máxima es de 35 puntos.

3.4.2 LENGUAJE

Memoria de dibujos. (M.D.)

Se trata de recordar siete objetos familiares dibujados en una lámina que se presenta al niño durante 30 seg.

Se le dice la siguiente consigna: "Del otro lado de la hoja hay unos dibujos muy bonitos" "Voy a voltear la hoja, tu vas a ver los dibujos sin decir nada" "Después yo voy a esconder la hoja de los dibujos y tu vas a decirme el nombre de las cosas que viste".

Después de transcurridos los 30 seg. se le pregunta al niño "¿Qué viste?... ¿Y luego?".

Los objetos dibujados son los siguientes: un zapato, un gato, una llave, taza, mano, manzana (confusa ya que parece jitomate o una naranja) y un coche. (ver anexo no. 1. B)

Se valora con 1 punto cada dibujo evocado, existiendo un máximo de 7 puntos.

Articulación. (A)

Diez palabras sin significación para el niño y con sílabas difíciles de pronunciar, se le dicen de una en una para que las repita. La consigna es la siguiente "Di tambor". Muy bien!. Ahora voy a decirte otras palabras, tu vas a repetir las después de que yo lo haga". Las palabras son las siguientes*:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1.-Contratiempo. | 6.-Constantinopla. |
| 2.-Incomprendido. | 7.-Ingrediente. |
| 3.-Nabucodonosor, | 8.-Familiaridades. |
| 4.-Pintarrajeado. | 9.-Transiberiano. |
| 5.-Sardanápalo. | 10.-Cosmopolitismo. |

Se otorga 1 punto únicamente por cada palabra correctamente articulada. La calificación máxima es de 10 puntos. No hay un tiempo límite establecido para la repetición.

Memoria de un relato. (M.R.)

Este subtest es el último que se presenta en la prueba. Pero lo explicaré en este apartado ya que corresponde a lenguaje. Consiste en la repetición inmediata de una historia corta oída una vez.

La consigna es la siguiente: "Te voy a contar un cuento, pon mucha atención porque después tu vas a contármelo, escucha bien" Se dice lentamente (en 30 o 35 seg) y con efusividad.

"María compró una muñeca, era una linda muñeca de porcelana, tenía los ojos azules y un vestido amarillo". "Pero el mismo día que María la compró la muñeca se cayó y se rompió. María lloró mucho". "Ahora cuéntámelo tu" "cuéntámelo desde el principio".

Se da 1 punto para cada una de las acciones y detalles evocados. La calificación máxima es de 9 puntos.

3.4.3 ORGANIZACIÓN TEMPORAL

Ritmo Repetición. (R.R.)

Esta prueba consiste en que el niño reproduzca las estructuras rítmicas ejecutadas por el examinador a través de la percusión es decir, emite golpecitos dados sobre la mesa con diferentes intervalos de tiempo.

Son cuatro líneas de estructuras rítmicas las cuales se encuentran marcadas en el protocolo. En la 1er. línea se le dice al niño "Con mi mano voy a dar unos golpecitos sobre la mesa, fijate bien porque después harás lo mismo que yo hasta que te diga que has terminado". En la 2da. línea se le dice "Ahora voy a golpear en otra forma, fijate bien, después tu harás lo mismo que yo, hasta que te diga que has terminado".

Después de 10 repeticiones correctas se suspende cada línea. La valoración se realiza conforme al número de estructuras rítmicas correctamente reproducidas, así como a la complejidad de cada una. La puntuación máxima asciende a 24 puntos.

* Actualmente en el Depto. de Operación de CAPEP de Educación Preescolar ha propuesto otro listado de palabras más familiares para el niño y se encuentran en proceso de experimentación.

Ritmo Copia. (R.C.)

Es la representación gráfica de las estructuras precedentes. Se le presentan al niño cuatro líneas con 24 cuadritos cada una. Al inicio de cada línea se encuentra el modelo de la estructura que el niño debe copiar a lo largo de todo el renglón.

Se le dice al niño en el 1er. renglón: "Mira estas casitas; en la primera hay dos rayas, en la casa de junto no hay nada, en la que sigue hay también dos rayas y después nada. Luego dos y luego nada, el renglón no está terminado, Toma tu lápiz y continúa como está empezado". Se le insiste diciendo "Mira: dos rayas, nada, dos rayas, nada. Hay que continuar así hasta el final.

En la segunda línea se dice "Mira esta línea. En la primera casa hay una raya, en la siguiente dos rayas y luego nada; una, dos y nada". Se le repite una vez más la consigna y "continúa".

Para el tercer renglón la consigna es la siguiente "Mira aquí, una raya, tres rayas, dos rayas y nada, y una, tres, dos y nada. Como en las anteriores consignas se le insiste en la forma de la estructura y "continúa".

En el último renglón se le dice al niño. "Mira aquí: una raya, dos rayas, una raya, tres rayas y nada. Se le muestran las estructuras y se le dice "continúa".

Se suspende el **subtest** en caso de fracaso completo de una línea salvo si es la primera. Se valora cada línea de acuerdo al número de veces realizadas. Adquiere una mayor puntuación si se realiza correctamente dejando el espacio y solo la mitad de los puntos si la realizó correctamente pero mal aislada. En cada línea se alcanzan puntuaciones diferentes, haciendo un total por las cuatro de 48 puntos. El tiempo de aplicación es ilimitado.

3.5 FORMA DE EVALUACION.

Los puntajes obtenidos por cada uno de los **subtest** se les denomina "nota bruta", a la cual le corresponde una "nota ponderada" que se obtiene del cuadro no. I (ver anexo no. 1.C). En este cuadro se citan cada uno de los ocho **subtest** con sus posibles puntajes, así pues, se hace coincidir la nota bruta obtenida en cada **subtest** con la columna de notas ponderadas, esta cifra (nota ponderada) se anota en el espacio destinado para ello (primera página del protocolo).

Por ejemplo: si en la prueba I de figuras geométricas (F.G.) obtuvo una nota bruta de 5, la nota ponderada correspondiente será de 11.

Una vez que se anotarán las ocho notas ponderadas en los espacios, para ello destinados, se suman. El total se hace coincidir con el cuadro no II de "rangos o deciles" obtenido en esta forma. Por ejemplo si el total de notas ponderadas es de 84 el interdecil será de 1V.

Una vez obtenido el decil se relaciona con la edad cronológica en el momento de aplicación de la prueba y se obtiene el tiempo probable en meses en que el niño realizará el aprendizaje de la lectura y si es conveniente iniciarlo. Este tiempo probable se obtiene en el cuadro no. III haciendo coincidir la edad cronológica (a la izquierda del cuadro) con el decil obtenido (parte superior del cuadro). La intersección de estas dos informaciones nos da el tiempo probable.

El cuadro número 111 se compone de tres partes: la parte superior corresponde a niños de 5 años a 5 años 9 meses que han cursado el último grado de Jardín de Niños. La parte central corresponde a los niños cuyas edades flúctuan entre los 6 años y 6 años 9 meses, período que corresponde a la mayoría de los niños que inician este aprendizaje. La parte inferior del cuadro corresponde a los niños que en el momento de la aplicación rebasaron la edad cronológica ideal para abordar el aprendizaje de la lectura, son niños que han estado en grupos especiales, repiten el tercer grado de Jardín de Niños o han fracasado en el primer año de primaria. El tiempo probable para el aprendizaje de estos niños está marcado con un signo +. En el extremo derecho del cuadro no. 111 (recapitulativo predictivo) se observan cuadros marcados con diagonales. Los resultados así señalados indican que no es oportuno el inicio del aprendizaje de la lectura. Esta inoportunidad la podemos también determinar cuando el niño obtiene un tiempo probable en 9 meses o más (ver anexo 1.C).

El tiempo obtenido en este cuadro no. 111 se anota en el espacio "conclusión comentada", de la primer hoja del protocolo (ver anexo no. 1). Con base en los resultados obtenidos se hace un análisis concreto y breve y se sugiere la estimulación que beneficiará al niño en estudio. Finalmente con las notas ponderadas de cada uno de los subtest se hace la gráfica de "análisis de resultados" localizada en la primer hoja del protocolo (coloreando los espacios correspondientes a los resultados). En esta forma se tiene un panorama objetivo de los resultados obtenidos en cada una de las áreas estudiadas.

3.6 INVESTIGACIONES SOBRE EL MISMO TEMA.

El primero en realizar una investigación sobre la batería predictiva fue Bemelmans en Bélgica (1974), interesado por revisar la consistencia interna de cada uno de los 8 test y analizar el valor predictivo de los mismos. Correlacionó los 8 test de forma independiente con los resultados en la batería predictiva y no obtuvo coeficientes significativos, salvo en Kohs y articulación, pero, aun éstos, dice, no son significativos, por lo cual se constituye en una prueba de estructura de aptitudes y no de factores independientes.

Continúa investigando el tema García-Hoz Begoña (España, 1973-1974), cuyo interés era el de determinar la confiabilidad y validez de la batería predictiva de Inizan. Begoña concluye en su libro "Diagnóstico de la madurez lectora" (1981), que podrían suprimirse sin que la predicción del aprendizaje variara notablemente: los subtest de Kohs, memoria relato, memoria de dibujo y articulación. De tal manera que los subtest copia de figuras, Horst, Ritmo repetición, y Ritmo copia, son los de mayor índice de predicción.

Finalmente en España, Molina García (1977-1978) afirma que la batería predictiva, no contiene los aspectos neuropsicológicos que inflieren en el momento en que el niño inicia el aprendizaje de la lectura. Concluye que lo importante no es suprimir pruebas, sino añadirle otras que midan aspectos y funciones psíquicas. Considera que la batería estaría completa si se integrarán a ella las siguientes pruebas: una de orientación espacial, que se apoyará en

el propio examen corporal del niño como es la de Piaget-Head, otra de lateralidad de Harris y finalmente la prueba de Myklebust que mide el lenguaje oral (Molina García 1981: 195).

De esta manera, en 1984, después de algunas revisiones técnicas sobre los aspectos madurativos que intervienen en la lectura, Molina García elabora su propio instrumento llamado "Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora" (Ba. Di. Ma. Le.), la cual quedó constituida por siete subtest. A continuación mencionaré los subtest que integran esta prueba con el único fin de ver su parecido con la batería predictiva de Inizan. Estos son:

- 1.-Organización perceptiva de Hilda Santucci.
- 2.-Reproducción auditivo-manual de estructuras rítmicas de Mira Stanbak (R.E.P.)
- 3.-Seriación oculo-manual de las estructuras rítmicas de Mira Stanbak (S.E.R.)
- 4.-Concreción-abstracción lexical, tomando como referencia la prueba de vocabulario del W.P.P.S.I. (C.A.L.)
- 5.-Memoria auditivo-vocal, tomando como referencia la prueba de repetición de frases del W.P.P.S.I. (M.A.V.)
- 6.-Reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes tomando como referencia la prueba de Horts (R.D.E.)
- 7.-Orientación derecha-izquierda, tomando como referencia las pruebas de Piaget-Head, según la adaptación de Gaalifret Granjon (O.D.I.)

Como podemos ver, al igual que en la batería de Inizan, permanecen presentes tres aspectos: los espaciales (test 1 y 6), los temporales (2 y 3) y los de lenguaje (4 y 5) incorporando a este marco de referencia únicamente el test 7 que lo constituye la orientación derecha-izquierda que en último caso podría incluirse en los aspectos espaciales.

Por otra parte, no solo considera importantes estos tres aspectos, que según él constituyen la lectura sino que utiliza dos de los mismos test (Mira Stanbak) que constituyen la batería predictiva, y otros más con algunas leves modificaciones.

En el estudio que efectúa Santiago Molina no incorpora ya los test de Lourenco de Filho, resultando inoperantes simplemente si revisamos el año en el que fueron estandarizados y el lugar; los sustituye por algunos de los test psicológicos incluidos en el W.P.P.S.I. y por el de Hilda Santucci.

Por otra parte, las instrucciones específicas de cada prueba, así como, la forma de evaluación son muy similares, ya que por ejemplo, en las dos se ponderan los resultados y se correlacionan con la edad cronológica. A diferencia de la batería predictiva, en el Badimale los resultados de cada subtest se agrupan en aspectos a favorecer y se da una evaluación cualitativa y cuantitativa; en cambio, en la batería predictiva, también se da una nota global pero los resultados de cada subtest se ven de manera separada. También varía un poco la forma de presentación de la prueba, pero en general se puede decir que en el fondo los dos son similares.

3.7 APLICACION DE LA PRUEBA EN MEXICO.

La batería predictiva es un instrumento empleado en el Depto. de Operación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, de la Dirección General de Educación Preescolar. El Depto. de Operación está integrado por diferentes Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.) en todo el país.

El tratamiento que se brinda en estos centros de atención, tiene por objeto el promover el desarrollo integral de los educandos de los Jardines de Niños oficiales que por diversas razones presentan alteraciones reales dentro de los grupos de aprendizaje, conducta y lenguaje.

La aplicación de la prueba está a cargo de las especialistas de los grupos de estimulación múltiple y de lenguaje; las cuales la aplican al finalizar cada periodo escolar con el objeto de obtener un elemento de apoyo que permita diagnosticar la capacidad para la lectura del niño y de esta forma integrarse al periodo escolar siguiente.

En especial, en el Centros de Atención Psicopedagógica (C.A.P.E.P.) "Magdalena Contreras" es donde se llevó a cabo la investigación, existían en el periodo escolar 86-87 dos grupos de estimulación múltiple y tres de lenguaje. Hablaré específicamente sobre los grupos de estimulación múltiple, ya que con ellos llevé a cabo la investigación.

Los grupos de estimulación múltiple atienden niños que presentan variados síntomas, entre los que se encuentran: atención dispersa, inadaptación social, baja comprensión, torpezas motoras gruesas y finas, diversos problemas de lenguaje, conducta, etc. así mismo, problemas que denoten posibles alteraciones neurológicas leves. El conjunto de estos síntomas y el grado es lo que determina la integración del niño a un grupo permanente como éstos.

El tratamiento que se brinda tiene como finalidad el propiciar una estimulación graduada e integral para lograr un nivel madurativo óptimo de acuerdo a sus capacidades e integrarse al grado inmediato superior de escolaridad.

Para la realización de este capítulo solicité información sobre la ejecución y estandarización de esta prueba al Depto. de Operación de CAPEP. Donde me indicaron que la prueba fue traída a este Depto. por la Psicóloga. Ma. Guadalupe Cisneros G. en su viaje de especialización a Francia, la misma psicóloga realizó la traducción del libro "Le temps d'apprendre a Lire" A. Inizan, carnets de pédagogie pratique 310.

De acuerdo a los datos brindados la única información que existe sobre la prueba, en esta depto. es la traducción mencionada de las instrucciones, consignas y valoraciones de la prueba, pero no se reportan datos de su fundamentación. La información adicional la obtuve a través de una revisión de la bibliografía pertinente.

CAPITULO 4. LA BATERIA PREDICTIVA ES INCONCLUSA

En México la lectura se ha considerado durante muchos años, un proceso mecánico de suma de letras, el cual se inicia y termina en el ciclo escolar primario. Asimismo se cree que las bases para la adquisición de este proceso las constituyen la buena pronunciación, la correcta ubicación espacial, o bien, las destrezas motrices.

El nivel preescolar se ha encargado de brindar estas bases, con el fin de desarrollar en el niño las habilidades y destrezas, que le permitan ya en un nivel primario adquirir la lectura.

La batería predictiva constituye en el tercer año de preescolar en los centros de Atención Psicopegagógica, un elemento clave para el ingreso del niño a la primaria. Es a través de esta batería que las especialistas suelen juzgar el nivel de aprendizaje alcanzado por el niño, que lo llevará a la adquisición de la lecto-escritura.

El interés en estudiar esta prueba radica en el hecho que aún sin haberse estandarizado con niños mexicanos se sigue aplicando en los Centros de Atención. Asimismo, su enfoque tradicional sobre la lectura limita y obstaculiza el proceso natural de los niños, más aún, si agregamos que los niños a los que se les aplica aparentemente se les dificulta aprender, nos encontramos con resultados muy poco confiables.

Esta investigación intenta responder de alguna manera a estos cuestionamientos, así como, indagar cuál es la postura de los padres y profesores alrededor de la lectura.

Traté de seguir muy de cerca el proceso de los niños a los cuales se les aplicó la batería predictiva en los ciclos 85-86 y 86-87, con la finalidad de revisar su confiabilidad y predicción; apliqué una prueba sobre lecto-escritura común en el 1er año de primaria de variadas escuelas mexicanas, basada en la enseñanza tradicional, la cual confrontada con los resultados de esta batería brindará datos interesantes; me auxilié de la opinión de las especialistas encargadas de aplicarla para revisar su confiabilidad y validez. Realicé entrevistas y cuestionarios a padres y profesores conociendo la importancia que juegan en el proceso de lecto-escritura, así mismo su opinión me ayudó a validar la predicción de la batería encontrando datos relevantes.

Finalmente intenté evaluar el proceso cognitivo por el que atraviesan los niños de esta investigación en su búsqueda por adquirir significado a la lecto-escritura, me formulé el siguiente problema: En que medida los aspectos cognitivos permiten evaluar el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de tercer año de preescolar.

5.1 CARACTERIZACION DE LOS DATOS RECOGIDOS.

El seguimiento se realizó en tres momentos diferentes del año escolar, de acuerdo al tiempo predecido por la batería:

- 1er. SEGUIMIENTO - abril de 1987 a septiembre de 1987.
- 2nd. SEGUIMIENTO - abril de 1987 a octubre de 1987.
- 3er. SEGUIMIENTO - abril de 1987 a enero de 1988.

En el 1er. período de seguimiento compuesto por lo niños que se les predijo, en el mes de abril de 1987, aprenderían a leer en 9 meses, abarcó los 7 niños del ciclo 85-86 y 7 de los niños del ciclo 86-87. Cabe mencionar que en este 1er. seguimiento tomé a todos los niños del ciclo 85-86, apesar que el tiempo pronosticado por la batería ya había pasado, así mismo a los niños del ciclo 86-87, les correspondía la aplicación del instrumento en julio de 1987 pero, debido a que se encontraban en período vacacional y los datos serían muy limitados, aplasé dos meses la aplicación.

En el 2nd. período se tomaron a los 10 niños que se les predijo en el mes de abril aprenderían a leer en 6 meses y en el mes de octubre de 1987 se llevó a cabo la recolección de datos.

El 3er. período de seguimiento abarcó a los 7 niños que se les predijo en el mes de abril de 1987, aprenderían a leer en 9 meses, así como a los 4 niños que no se les recomendo iniciarán este aprendizaje por no estar capacitados. Los datos se recabaron en el mes de enero de 1988.

La recolección de información consistió en la aplicación de una prueba tradicional de lecto-escritura a los niños, una entrevista a los padres, un cuestionario a maestros, y finalmente una evaluación sobre los aspectos cognitivos o no visuales a cada niño.

Las características peculiares de cada instrumento las mencionaré posteriormente en este mismo capítulo.

La variedad de estos instrumentos requirió de 2 a 5 visitas por familia, y aunque en algunos casos no existía una relación directa con el individuo, se alcanzó un alto índice de resultados. En estas entrevistas uno de los puntos importantes fue el interés de los padres por poder ayudar a sus hijos sobre este tema.

Los 35 niños de esta investigación cursaban en el período 85-86 o bien 86-87 el Jardín de Niños en el Centro de Atención Psicopedagógica "Magdalena Contreras" (CAPEP), ubicado en la delegación del mismo nombre. Asistían a los grupos de estimulación múltiple y algunos otros también a terapias de lenguaje, en los cuales se buscaba favorecer su aprendizaje en relación a su atención dispersa, su bajo nivel de comprensión, fallas en su memoria, o bien, en su torpeza e incoordinación motora, en actividades como correr, saltar, dibujar, entre otros. Así mismo mejorar su autonomía y seguridad personal, baja tolerancia a la frustración, y en algunos casos la dificultad para articular, expresar o comprender el lenguaje, entre otros.

La batería predictiva se les aplicó a 43 de los niños que presentaron avances en su aprendizaje, y dieron muestras, en el grupo de tratamiento, de poder cursar la primaria, o bien, pasaran de la edad límite (6.4) para continuar en el Centro y requirieran canalizarse a otra institución. Ya en la recolección de datos la población se redujó a 35 niños debido principalmente al cambio de domicilio de algunos de ellos.

El territorio geográfico que comprende los servicios de CAPEP es muy amplio pues se encuentra conformado por un gran número de colonias comprendidas en la delegación Magdalena Contreras, por lo tanto, los individuos que acuden a solicitar los servicios van

desde las mas diversas zonas de la misma Delegación. Las condiciones de servicios y de habitación son desiguales, encontrandose enormes contradicciones en la población aunque en su mayoría es de escasos recursos.

En el momento de recolectar los datos, algunos niños cursaban la primaria en grupos especiales para favorecer su aprendizaje, o bien, otros asistian a primaria regular y a un apoyo psicopedagógico, con el mismo fin; sin embargo, la gran mayoría cursaba la primaria regular (ver anexo no. 8).

Tenemos pues, una gran cantidad de instrumentos y de datos recabados. A continuación mencionaré las características de cada uno de los instrumentos seleccionados.

5.2 SELECCION Y CONSTRUCCION DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS.

5.2.1 BATERIA PREDICTIVA

Apliqué la batería predictiva en los meses de mayo de 1986 y abril de 1987, para saber si los niños estaban capacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura, y por consiguiente para ingresar a la escuela primaria. Después de esta experiencia me inquietó la situación que vivian los niños, tanto como algunas de las especialistas encargadas de aplicarla, en la ejecución de esta prueba.

La aplicación fué individual y tuvo una duración de alrededor de 30 a 45 min, los materiales que requeri fueron: formatos de aplicación (anexo no.1), instructivo con tiempos y formas de evaluación, cubos y tarjetas de Kohs (anexo no. 1.A), lámina de figuras (anexo no 1.B), lápices, plumones, hojas bond y reloj con segundero. Lo referente a las instrucciones, tiempos, presentación y evaluación de esta prueba, la describo detalladamente en el capítulo 3 de esta investigación.

Decidí retomar a las especialistas encargadas de aplicar la batería predictiva en los diversos CAPEP, (anexo no. no 9) para conocer su opinión, la cual de acuerdo a su experiencia me brindara datos relevantes y elaboré el siguiente cuestionario.

5.2.2 CUESTIONARIO A ESPECIALISTAS

Entrevisté a cuatro especialistas del mismo Centro, con la finalidad de obtener información sobre la funcionalidad de la batería predictiva, con base en éstas diseñé un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que arrojara información sobre su experiencia en la aplicación de esta prueba y de los resultados que predice; revisara la coherencia de su medición con las características de nuestros niños sobre el proceso de lecto-escritura y la confiabilidad del instrumento; señalara las ventajas y desventajas relacionadas con las instrucciones, tiempos, materiales, y formas de calificación, etc. que integran esta prueba.

Solicité al Depto. de Operación de CAPEP distribuyera los cuestionarios a las especialistas de diversos Centros con experiencia en la aplicación. Se contestaron 22 cuestionarios en un periodo de tiempo de 4 meses (agosto a noviembre de 1986); el tiempo que le llevó a cada especialista llenar el cuestionario fue de aproximadamente 30 min. Utilicé en la aplicación los formatos del cuestionario (anexo no 2), así como los formatos de la batería predictiva, para que las especialistas concordaran las preguntas de ambos.

Realisé, para el seguimiento de la batería predictiva, una prueba que observara el proceso de lecto-escritura, desde el mismo enfoque que la batería lo predice, esta prueba es la siguiente:

5.2.3 PRUEBA TRADICIONAL DE LECTO-ESCRITURA

Diseñé la prueba retomando algunas de las ideas de los libros de texto de primer año de lectura, así como las sugerencias de una de las profesoras de este ciclo escolar, con el objeto de revisar si el tiempo predicho por la batería predictiva fue verídico y si existe una correlación a través del tiempo con los aspectos que mide esta prueba.

La aplicación a cinco de los niños de la población trajo consigo la reducción en las opciones para cada pregunta. Les pregunté al igual que en la batería predictiva sobre los aspectos espaciales, temporales y de lenguaje aplicados a la lecto-escritura; a través de la copia de enunciados, dictado de palabras, división silábica, escritura de vocales y consonantes faltantes, nombres de dibujos, asociación de palabras con dibujos, lectura, y comprensión de la misma, además de completar enunciados con palabras dadas.

El procedimiento de aplicación fue leer a los niños las instrucciones de cada pregunta y ellos por su parte ir llenando los espacios correspondientes, la aplicación duró entre 15 y 25 minutos, únicamente utilicé los formatos de esta prueba (anexo no. 3), lápices y plumones.

Para completar el seguimiento de la batería predictiva interrogué a los padres de cada uno de los niños a través de la siguiente entrevista:

5.2.4 ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA

Busqué correlacionar el tiempo de adquisición de la lecto-escritura desde el punto de vista de los padres con el pronóstico de la batería, pensando en la importancia que tiene el medio familiar para la adquisición de este conocimiento y pregunté sobre su conceptualización.

Después de la aplicación de tres entrevistas a los padres de familia, decidí modificar la redacción de algunas preguntas por la falta de comprensión de las mismas. Realisé una entrevista dirigida compuesta por 20 preguntas abiertas.

Formulé las preguntas a los padres de acuerdo al orden en que se encontraban en el formato (anexo no. 4), asimismo, transcribí fielmente sus respuestas en los espacios correspondientes.

Revisé, a través de esta entrevista, el concepto que manejan los padres sobre la lectura y escritura; su postura frente a este proceso y la utilidad que les reporta. Particularmente les pregunté sobre el tiempo de adquisición de la lecto-escritura con el único fin de confrontar los datos con la batería predictiva. Paralelamente, indagué sobre el interés que han puesto para que su hijo integre este conocimiento, la importancia del Jardín de Niños o el CAPEP en el proceso y las diferencias a las que se han enfrentado sus hijos para adquirir la lecto-escritura.

Conocer el parecer de los maestros sobre estos mismos puntos me resultó interesante, elaborando el siguiente cuestionario:

5.2.5 CUESTIONARIO A PROFESORES

Diseñé un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple, donde los profesores deberían de elegir la respuesta que más se apegará a su criterio. La aplicación a tres de los profesores me llevó a homogeneizar la cantidad de opciones para cada pregunta, modificar la redacción y los términos de algunos reactivos, así como, la presentación general del cuestionario.

Este cuestionario se formó por preguntas tanto de carácter general sobre el proceso de lecto-escritura, como por muy específicas de los niños sujetos de la investigación. Pregunté sobre la definición de lectura y escritura, el proceso de adquisición, el método de lectura que emplean, los problemas que obstaculizan este aprendizaje, el interés porque sus alumnos asimilen este conocimiento, la función de la lecto-escritura y la importancia del Jardín de Niños y/o el CAPEP en este aprendizaje, y el tiempo que le llevó al niño adquirir este conocimiento.

Les solicité a los padres de los niños entregasen a sus profesores el sobre que contenía el formato del cuestionario (anexo no 5) y el intructivo para el llenado del mismo, explicándoles que la forma de devolución sería por el mismo conducto. De los 35 profesores de los niños, sólo 24 entregaron el cuestionario, argumentando el resto no conocer al niño o haber cambiado de profesor. El tiempo que les tomó a los maestros responder a este cuestionario fué de aproximadamente 30 min.

Por otra parte, revisando lo expuesto anteriormente en la teoría de Piaget, el conocimiento se construye a través del enfrentamiento del sujeto con la realidad, la lecto-escritura como parte de esa realidad, es decir, como objeto de su atención, y por lo tanto de su conocimiento, involucra la participación activa del sujeto y supone un cuestionamiento real e inteligente, es decir, de sus capacidades cognitivas que unidas al conocimiento que el niño tenga del valor, naturaleza y función de su lengua propiciarán que este proceso se manifieste en forma natural.

Desde esta perspectiva es que consideré necesaria la realización de una evaluación que pusiera de manifiesto cuales son los aspectos manejados por los niños sobre este proceso y evidenciara de manera muy particular, los avances que ellos mismos han logrado a través de su participación en el ámbito escolar, familiar y socio-cultural y de esta forma realizar una evaluación más acorde a la realidad.

5.2.6. EVALUACION SOBRE LOS ASPECTOS COGNITIVOS.

Para la elaboración de esta evaluación me basé en las diversas actividades propuestas en "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, así como en los indicadores propuestos por Delia Lerner en "El aprendizaje de la lengua escrita en el aula" en "Contenidos de aprendizaje".

Inicié la aplicación de este instrumento a cinco de los niños de la población, de los cuales surgieron algunas modificaciones como fue la forma de plantear los cuestionamientos, debido a que la toma se alargó y los niños se cansaron, a esto se unió la confusión en el momento de transcribir las respuestas y procesarlas. Finalmente reduce los cuestionamientos y los especifico en el formato (anexo no.6).

La forma que utilicé para aplicar esta evaluación fue mostrar de acuerdo a las preguntas cada uno de los materiales requeridos e ir formulando las preguntas a los niños. Esperé el tiempo

necesario para que cada niño elaborará su respuesta y la transcribió fielmente en el formato de evaluación, razón por la cual el tiempo de aplicación fue indefinido, marcado por el propio niño, sin embargo, el tiempo promedio fue de 30 a 45 min. por sujeto.

Con el objeto de descubrir las hipótesis y/o reflexiones que el niño realizó, sobre las características del texto y el tipo de correspondencia que estableció entre la imagen y el texto formulé dentro del apartado ANTICIPACION A PARTIR DE LA IMAGEN, las siguientes preguntas: "¿Cuéntame lo que ves en esta tarjeta?" "¿Hay algo que leer?" "¿Qué dirá?" "¿Por qué te parece que no (o si) puede decir tal cosa?" Después de leerles el enunciado les pregunté "¿Dónde dice EL?" "¿Dónde dice caballo?" y "¿Dónde dice salta?" (anexo 6.1).

Revisé el tipo de anticipación que hizo el niño de una oración a partir de la longitud total del no. de palabras y/o índices encontrados en el texto (letras o palabras conocidas), a través del apartado llamado LECTURA SIN IMAGEN. Les mostré una lámina con tres enunciados (anexo 6.2) y los cuestioné: "¿Imaginas que dice en cada oración? Posteriormente les leí cada una de las oraciones y les pregunté: "¿Cuál es Jesús brincó?", "¿Cómo te diste cuenta?" "¿Cuál es papá se fué al trabajo?", "¿Cómo te diste cuenta?", y "¿Cuál es Lucha limpia y su tía le ayuda?", "¿Cómo te diste cuenta?"

En los apartados ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO e IDENTIFICACION DEL NOMBRE PROPIO, busqué definir el nivel de construcción de la escritura en que se encuentra el niño, así como verificar si el niño reconoce su nombre entre otros nombres escritos, como punto de partida para el trabajo de la lecto-escritura.

En el primer apartado les pedí escribieran su nombre a través de las siguientes preguntas: "¿Puedes escribir tu nombre?" "Escribelo como tu quieras". En el segundo les mostré algunas láminas compuestas por listados de nombres entre los que se encontraban los de cada niño (anexo no. 6.3), les pregunté "¿Sabes dónde está tu nombre?" y ellos tenían que señalar cual de todos era el suyo.

En otro apartado llamado ESCRITURA ESPONTANEA DE PALABRAS, les pedí a los niños escribieran palabras a través de las siguientes preguntas: "¿Cómo crees que se escribe árbol?" "¿Cómo crees que se escribe silla?" "¿Cómo crees que se escribe mesa?". Todo esto con el objeto de definir el nivel de construcción en que se encontraba el niño, como elemento importante para trabajar la lecto-escritura.

Revisé los criterios que maneja el niño para clasificar el material escrito "ser o no ser para leer", a través del apartado CLASIFICACION DE MATERIAL ESCRITO. Les mostré un grupo de 15 tarjetas compuestas por letras, números y palabras (anexo no. 6.5) y les pregunté "¿Cuáles te sirven para leer?" y "¿Cómo lo lees?"

Paralelamente revisé los criterios que maneja el niño con respecto a la clasificación de letras y palabras, a través de los apartados CLASIFICACION DE LETRAS y CLASIFICACION DE PALABRAS. Para el primero les mostré 29 tarjetas con las letras del abecedario (anexo no 6.6) y les dije: "¿Cuáles te parecen casi iguales dentro de este grupo?" y posteriormente les dije "¿Son exactamente iguales o hay algo que las diferencie?". Para el segundo utilicé un con-

junto de 16 tarjetas compuestas por palabras repetidas, semejantes o diferentes en inicio o en final o bien, en longitud y elementos (anexo no. 6.7) y les dije " Pon junto lo que va junto".

En el siguiente apartado llamado ORIENTACION DE LA ESCRITURA busqué determinar en qué momento del proceso se encontró el niño respecto a la orientación de la escritura, para lo cual les enseñé dos tarjetas (anexo no 6.8), una con la palabra CASA y otra con esta misma palabra pero invertida es decir ASAC, y les pregunté al momento de enseñarles la primera "¿Qué dice aquí?", posteriormente les leí la palabra y les mostré la segunda tarjeta compuesta por la palabra ASAC, y les pregunté. "¿Se podría escribir así?", "¿Se podría leer empezando por la derecha?", "¿Qué dirá?".

Finalmente en el último apartado de esta evaluación titulado SEPARACION ENTRE PALABRAS, averigué si el niño se encontraba consciente de la separación de palabras como parte del código de la lengua escrita. Les mostré una lámina con dos enunciados iguales con la diferencia que uno estaba separado y otro junto, y les dije "¿Están bien las dos?", "¿Alguna está mejor escrita?", "¿Porqué te parece que está mejor escrita?".

Los resultados de la aplicación de esta evaluación a los niños los mencionaré detalladamente en el último capítulo de esta investigación. En los siguientes capítulos explicaré los resultados a los que llegué a través de la diversidad de estos instrumentos.

CAPITULO No. 5 LA PREDICCION DEL TIEMPO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA ES POCO CONFIABLE.

El desarrollo de este capítulo tiene por objeto dar a conocer los resultados alcanzados en la investigación, respecto al seguimiento sobre la predicción que la batería predictiva efectuó en los niños que asistieron al Centro de Atención Psicopedagógica "Magdalena Contreras" en los períodos 85-86 y 86-87, los cuales comparados con la prueba tradicional de lectura y escritura y la opinión de los profesores nos revelan datos interesantes.

En un segundo momento mostraré los resultados que el cuestionario a especialistas sobre la funcionalidad de la batería predictiva me arrojó, trataré estos aspectos de acuerdo a los indicadores propuestos.

5.1 CONFRONTACION DE LA BATERIA PREDICTIVA CON LA PRUEBA TRADICIONAL DE LECTO-ESCRITURA.

Como sabemos los aspectos que mide la batería predictiva son la organización espacial, el lenguaje y la organización temporal. Los resultados que arrojó la batería predictiva confrontados con los de la prueba tradicional*, nos indican que los aspectos que comprende el lenguaje son los que alcanzaron una mayor calificación en la mayoría de los niños, le siguieron los aspectos de organización espacial y finalmente los de organización temporal. Este último aspecto presentó una baja considerable en la mayoría de los niños (ver gráfica no. 1 y 2).

Los aspectos formulados en la prueba tradicional presentan una correlación directa con los aspectos que mide la batería predictiva, sólo que aplicados a niños que inician el aprendizaje de la lecto-escritura.

En la batería predictiva los subtest de F.G. y Horst cuyos objetivos son medir la coordinación visomotora y las diferencias perceptivas en letras, es observado en la prueba tradicional a través de la copia de enunciados.

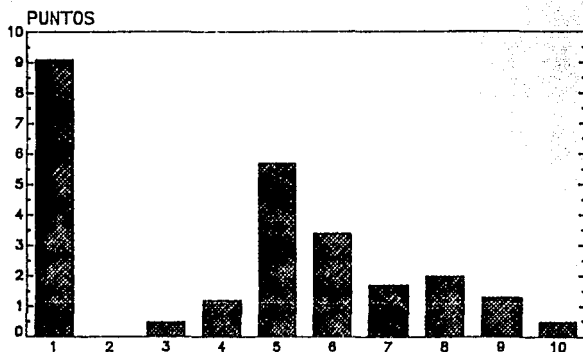
Entre Kohs (B.P.) y las preguntas 4,7,8 y 9 de la prueba tradicional encontré una relación, debido a que en ambos el niño pone en juego su capacidad de analizar, sintetizar y reproducir un patrón geométrico (en el 1er. caso de figuras y en la prueba tradicional de letras o palabras, es decir se le pide al niño que complete, lea o identifique).

El subtest Memoria de dibujos (B.P.) así como la escritura del nombre a cada palabra (P.T.), presentaron una correlación pues se verifica en el niño su capacidad de memoria visual, atención dirigida y comprensión verbal como lo señala Filho, sólo que en el 1er. caso es a través del recuerdo inmediato de dibujos y en el segundo de letras y palabras.

*Le dí el nombre de prueba tradicional porque retoma los aspectos que durante muchos años han estado presentes en la concepción de lecto-escritura.

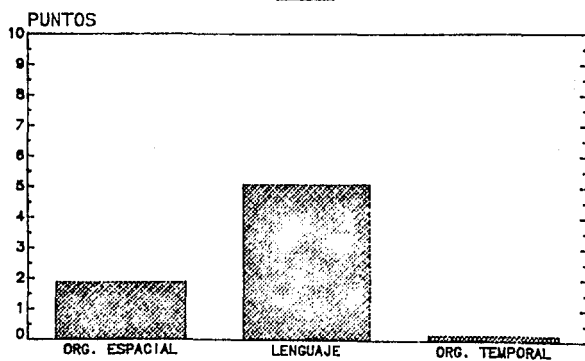
Utilizaré las iniciales B.P. para referirme a la batería predictiva y P.T. para la prueba tradicional.

PERFIL GRUPAL DE RESULTADOS.
PRUEBA TRADICIONAL



GRAFICA No. 1

PROMEDIO GRUPAL POR ASPECTOS
PRUEBA TRADICIONAL



GRAFICA No. 2

El subtest de articulación propuesto en la B.P. encuentra relación directa con la repetición de sílabas, medida en la pregunta no. 1 de la Prueba tradicional. En ambos se mide la capacidad audiomotora y de pronunciación.

En Ritmo repetición (B.P.) y en la pregunta "escucha las siguientes palabras y escribelas correctamente", existe una correlación debido a que miden lo mismo: la estructuración ritmo temporal en el plano perceptivo-motriz, a través de la vía auditiva, es decir transponer lo escuchado en la hoja de papel.

Así mismo, Ritmo copia (B.P.), es medido en la pregunta no. 2 (P.T.) "divide por sílabas las siguientes palabras", donde el niño después de observar el modelo o la palabra debe imitarla con los cortes correspondientes.

Finalmente tenemos que el subtest de M.R. (B.P.) y la pregunta no. 5 de la prueba tradicional, presentan una relación directa en la cual se mide la comprensión verbal y la capacidad de memoria auditiva.

De acuerdo al objetivo que persiguen cada uno de los subtest de la batería predictiva, los correlacioné con varias preguntas de la prueba tradicional, como en el caso de Kohs, o bien, una sola pregunta la confronté con dos de los subtest (F.G. y Horts).

No se puede descartar que existen preguntas que abarcan varios aspectos, pero la selección realizada se aboca a los más representativos.

De acuerdo a los lineamientos establecidos en la práctica por el Depto. de Operación de CAPEP, la generalidad de los niños con un buen pronóstico para este aprendizaje se ubican cuando alcanzan 10 puntos ponderados en cada uno de los aspectos, es decir 10 puntos indican posibilidades de aprender, si se encuentran por debajo de este puntaje se puede decir que van a tener dificultades en el aprendizaje. Basándonos en esta idea los resultados de los niños son los siguientes:

CUADRO No. 1

subtest.

ptos	F.G.	H.	K.	M.D.	A.	R.R.	R.C.	M.R.	total
+10	12	12	7	21	23	21	9	22	127
10	3	0	10	0	3	4	2	9	31
-10	20	23	18	14	9	10	24	4	122
	35	35	35	35	35	35	35	35	280

De igual forma, en la prueba tradicional los resultados se agruparon de la siguiente manera:

CUADRO No. 2

preguntas.

ptos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	total
1	30	0	1	3	10	5	4	2	4	1	60
1/2	5	0	3	2	21	15	8	12	5	3	74
0	0	35	31	30	4	15	23	21	26	31	216
	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	350

Se Tomó 1 punto cuando la respuesta fue correcta, 1/2 punto cuando estuvo incompleta, y 0 puntos cuando se omitió la respuesta o no presentó relación con la pregunta.

Si juntamos, de acuerdo a la batería predictiva, los resultados de los niños que tienen +10 y 10 como los que tienen un buen pronóstico para la lectura, y los puntos alcanzados por los niños en la prueba tradicional entre 1 y 1/2 puntos como los que sí han aprendido a leer y escribir y los que se encuentran en proceso, y correlacionamos ambos resultados tendremos que:

CUADRO NO. 3

ASPEC	ORG. ESPACIAL									LENGUAJE					ORG. TEMPORAL			
	BP. PT	BP. PT	BP. PT.	PT. PT.	PT. PT.	PT. PT.	PT. PT.	PT. PT.	PT. PT.	BP. PT	BP. PT	BP. PT	BP. PT	BP. PT	BP. PT	BP. PT	BP. PT	
	FG 6	H 6	K 4	7 8	9					MD 10	A 1	MR 5	RR 3	RC 2				
SI	15 20	12 20	17 5	12 14	9					21 4	26 35	31 31	25 4	11 0				
NO	20 15	23 15	18 30	23 21	26					14 31	9 0	4 4	10 31	24 35				
total	35 35	35 35	35 35	35 35	35					35 35	35 35	35 35	35 35	35 35				

Existe una aparente correlación interna entre varios de los subtest y los resultados que arrojó la prueba tradicional.

Es notoria la correlación entre el subtest M.R. y la pregunta no. 5 donde el pronóstico fue preciso, denotándolo los puntos de la prueba tradicional. Encontré que en los subtest A., F.G., y H., la predicción estuvo por debajo de los resultados obtenidos en la prueba tradicional, mientras que en K., hubo una predicción mayor de la que obtuvieron los niños en la prueba aplicada para confirmarlo. También encontré en subtest como R.R., R.C. y M.D. que la predicción fue muy elevada en comparación a los resultados alcanzados por los niños. Principalmente en éstos tres últimos, aparentemente la predicción no fue confiable, pues resultarán de gran dificultad para los niños estos aspectos.

Continuando con la prueba tradicional, los resultados obtenidos los obtuve a través de la suma de los puntos de cada pregunta por niño, clasificándolos de la siguiente manera:

Puntajes	Niveles
De 0 a 2	No adquirido
De 3 a 6	En proceso
De 7 a 10	Adquirido

Como podemos observar la escala se mostró baja debido a que una gran mayoría de los niños se encontró entre 1 y 2 puntos, es decir aún no habían adquirido la lectura y escritura.

Cabe mencionar que los niños que alcanzaron un puntaje entre 5 y 8 puntos y se ubicaron en un nivel alto, fueron del ciclo 85-86.

A continuación presentaré las gráficas 3 y 4 que nos indican el tiempo previsto o alcanzado por cada uno de los niños de acuerdo a cada uno de los instrumentos aplicados.

5.1.1. COMPARACION DE RESULTADOS ENTRE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS Y LA PREDICCION DE LA BATERIA.

En las gráficas 3, 3-A, y 3-B, los niños del periodo 85-86, a los cuales se les predijo aprenderían a leer en determinado tiempo, ninguno de los casos presentó una correlación entre la opinión de los padres o la prueba tradicional con la predicción de la batería. En uno de los casos, el padre aseguró que su hijo aprendió a los 6 meses y la prueba predijo que sería a los 9 meses, de igual forma, de acuerdo a la escala de calificación de la prueba tradicional el niño ya leía y escribía.

En casi todos los casos, de acuerdo a la opinión de los padres, sus hijos aprendieron después del tiempo marcado por la prueba, con un retraso de 3 a 6 meses aproximadamente. De los 7 casos que integraron este período solo 3 niños, de acuerdo a los resultados de la prueba tradicional habían aprendido, mientras que el resto aún no lo lograba.

En las gráficas 4, 4-A, 4-B, y 4-C, que corresponden a los niños del periodo 86-87, observamos que sólo en dos de los casos se ajustó la opinión de los padres con el tiempo previsto por la B.P. Contraria a los resultados obtenidos por la Prueba T., la cual indicó que no sabían leer y escribir; sin embargo, uno de los profesores aseguró que el niño aprendió antes del tiempo marcado por la prueba (ver niño 23 y 24).

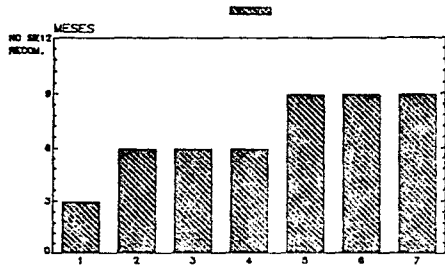
Solamente tres de los padres señalaron que sus hijos habían aprendido a leer y escribir en 6 meses, los demás mencionaron que aún no lo lograban. Así mismo, sólo cuatro de los profesores aseguraron que los niños habían aprendido a leer y escribir en 3 y 6 meses, mientras que el resto aún no lo realizaba.

Conforme a la prueba tradicional ninguno de los niños se puede decir había aprendido a leer y escribir.

Observé que en ninguno de los casos los resultados se ajustan a la predicción de la batería predictiva (con excepción de dos niños que de acuerdo a la opinión de sus padres sí habían aprendido). En la mayoría el tiempo fue mayor al pronosticado e incluso en tres casos fue menor de acuerdo a la opinión de los profesores.

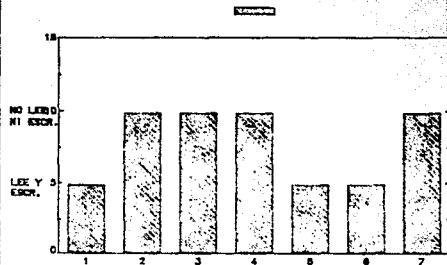
Se detectó en un gran número de casos una correlación entre los resultados de la prueba tradicional, y la opinión de los padres y profesores.

DISTRIBUCION DE LOS NIÑOS DEL CICLO 85-86
DE ACUERDO A LA BATERIA PREDICTIVA



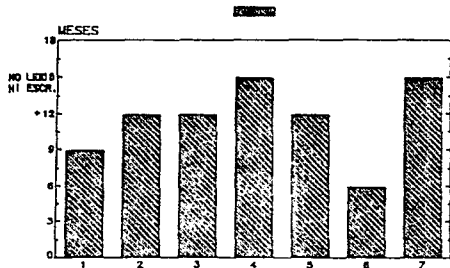
GRAFICA No. 3

DISTRIBUCION DE LOS NIÑOS DEL CICLO 85-86
DE ACUERDO A LA PRUEBA TRADICIONAL



GRAFICA No. 3-A

DISTRIBUCION DE LOS NIÑOS DEL CICLO 85-86
DE ACUERDO A LA OPINION DE LOS PADRES



GRAFICA No. 3-B

EN ESTE CICLO ESCOLAR LOS PROFESORES NO DIERON
SU OPINION SOBRE EL PROCESO,
NO SE PUEDE PRECISAR DE ACUERDO A LA PRUEBA
TRADICIONAL EN QUE MOMENTO LOS NIÑOS ADQUIRIERON
LA LECTO-ESCRITURA.

Cabe mencionar que a uno de los niños que se le predijo no iniciará el aprendizaje de la lectura, por no estar capacitado, tanto el profesor como el padre reportaron que aprendió a leer y escribir en 3 y 6 meses respectivamente.

Continuando con el estudio de seguimiento para confirmar el tiempo predecido por la batería, les pregunté tanto a padres como a profesores ¿en qué mes después de salir del CAPEP o bien, después de ingresar a la primaria aprendió a leer y escribir el niño? (estos datos se ajustaron a partir del tiempo de aplicación de la B.P. los resultados los encontramos en las gráficas No. 5 y 6). Tenemos una correlación entre el 70 y 80% aprox. de profesores y de padres que aseguraron que los niños no habían aprendido a leer; una relación de alrededor del 25% que indica que sí habían aprendido a leer y escribir. En opinión de los profesores el 12% aprox. lo realizó antes de los 3 meses, mientras que en opinión de los padres este mismo porcentaje fue después de los tres meses.

Conviene mencionar que de acuerdo a la batería predictiva los niños que obtienen un tiempo probable de 9 meses o más, no se les recomienda inicien el aprendizaje de la lectura, debido a que no se encuentran capacitados y pueden presentar variadas dificultades Sin embargo, del 40% aprox. de los niños de esta investigación que se les predijo lo anterior, fue el 70% a 80% aprox. los que de acuerdo a los instrumentos aplicados no habían adquirido la lectura y escritura.

De acuerdo al total de la población investigada, observé una correlación entre la opinión de los padres y de la prueba tradicional (ver gráfica No. 8) que indica que los niños no sabían leer y escribir, sin embargo un porcentaje similar de profesores aseguró que no era que no supieran leer, sino que se encontraban en proceso, y tan solo un 20.8% efectivamente fue porque no sabían leer ni escribir.

Les pregunté a los profesores y a los padres si ya sabían leer y escribir los niños (ver gráficas No. 9 y 10). Encontré que un porcentaje mínimo de padres y de los resultados de la prueba tradicional señalan que los niños ya habían aprendido a leer y escribir, mientras que en opinión de los mismos un porcentaje entre el 20% y 30% se encontraba en proceso.

Las diferencias encontradas entre lo que sería "no saber", "estar en proceso" o "saber leer y escribir" están determinadas por la concepción que tienen los padres, los profesores y la corriente de la prueba tradicional en relación de lo que es saber leer y escribir. Pero lo que sí es notorio es que la gran mayoría de los niños no ha concluido este aprendizaje, como lo predijo la batería de Inizan.

A continuación describiré algunos de los aspectos seleccionados del cuestionario a especialistas, que nos darán un panorama más completo sobre la utilización de este instrumento.

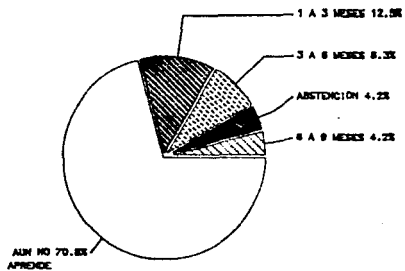
5.2 QUESTIONARIO A ESPECIALISTAS.

Algunos de los aspectos revisados en este instrumento fueron los siguientes:

5.2.1 EXPERIENCIA EN LA APLICACION Y EN LOS RESULTADOS QUE ARROJA.

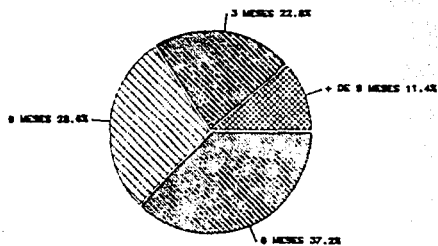
En este apartado indagué el tipo de experiencia, tanto en la aplicación como en los resultados que arroja la batería. Encontré

SEGUIMIENTO
TIEMPO DE ADQ. DE LA LECTO-ESCR., DESPUES DE APLIC.LA B.P.



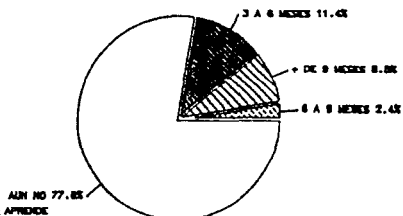
PROFESORES
GRAFICA No.6

RESULTADOS
TIEMPO PREDECIDO POR LA BATERIA PREDICTIVA



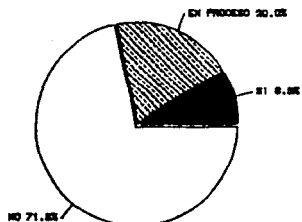
GRAFICA No.7

SEGUIMIENTO
TIEMPO DE ADQ. DE LA LECTO-ESCR., DESPUES DE APLIC.LA B.P.



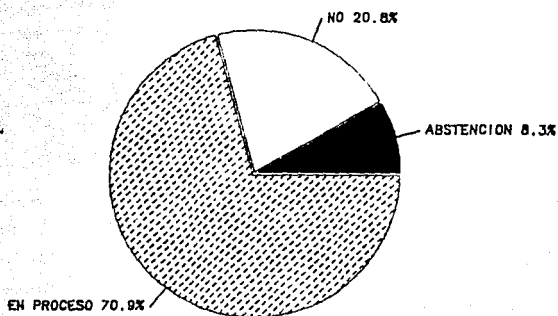
PADRES
GRAFICA No.8

PRUEBA TRADICIONAL
APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA



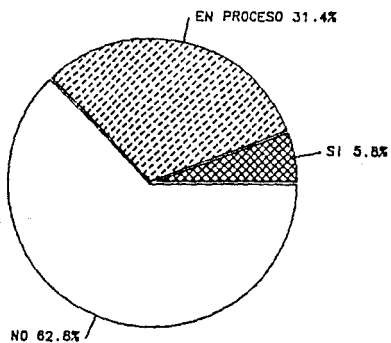
GRAFICA No.9

¿ACTUALMENTE EL NIÑO LEE Y ESCRIBE?
PROFESORES



GRAFICA No.9

¿ACTUALMENTE EL NIÑO LEE Y ESCRIBE?
PADRES



GRAFICA No.10

que una gran parte de los especialistas tiene experiencia en la aplicación de la prueba (ver gráfica No. 11), sin embargo, muchas de ellas no han comprobado los resultados, como podemos ver en la gráfica no 12.

Las especialistas que afirmaron haber comprobado los resultados que predice la prueba, se basan en el rendimiento general de los niños, por ejemplo "No con todos se puede verificar, pero los casos comprobados si tienen éxito en la primaria" 1, o bien, asegurarán existe una correlación con los resultados de otras pruebas psicológicas y/o de aprendizaje, "...en algunos de los niños se notó semejanza de datos con otras observaciones o pruebas psicológicas" 2, otra especialista comenta "...el caso de María que salió con un total de nota ponderada de 84 y un interdecil de IV, logró un primer año con el aprendizaje de la lecto-escritura" 3.

Contrariamente otro grupo de especialistas aseguran no haber hecho un seguimiento de los niños que corrobore los resultados de la prueba, comentan: "No ha existido seguimiento de casos para saber que tan real fué el pronóstico" 4, "nunca pude seguir un solo caso para corroborar el tiempo en que aprendió a leer y escribir" 5.

5.2.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA DE LOS NIÑOS MEXICANOS.

Ahora revisaré la confiabilidad de la predicción, de acuerdo a las características de los niños y del proceso de lecto-escritura.

Un gran número de especialistas consideraron que la prueba ofrece una predicción confiable, ya que responde a las características del proceso de lecto-escritura de los niños con los que laboran (ver gráficas No.13 y 14). Afirman es una prueba que mide procesos básicos, "los aspectos que explora son básicos en el proceso de adquisición..." 6, "En las aplicaciones que he hecho, la mayoría de los niños que se les diagnóstico el tiempo en que aprenderían a leer y escribir fue verídico el resultado y aprendió en el tiempo pronosticado" 7.

Sin embargo, alrededor de una tercera parte contradice esta idea afirmando no toma en cuenta las variables propias de los niños mexicanos, algunas especialistas comentan "...intervienen diversos factores: culturales, sociales y ambientales" 8, "la mayoría de los reactivos son para niños mayores de 7 años" 9, "Es poco confiable, el niño puede estar ejercitado" 10, "por sí sola no da pautas de las capacidades necesarias para la lecto-escritura" 11.

En general podemos decir que la mayoría de las especialistas no han comprobado los resultados arrojados por la batería, pero afirman que es confiable y verídico el tiempo predicho, mostrando en variados casos una postura a favor de esta prueba. Afirman, responde a las características del proceso de lecto-escritura en los niños mexicanos, sin cuestionar o revisar bibliografía actualizada que ponga en duda esta idea del proceso y de las características específicas de los niños en su medio sociocultural y educativo.

A esto se suma que es una prueba aplicada en los diferentes CAPEP, distribuidos en la República Mexicana (100) y en el D.F. (21) con características de vida peculiares en cada uno, y en los cuales no se ha hecho un seguimiento preciso que garantice los resultados arrojados.

Así mismo, un gran porcentaje de las especialistas piensan esta prueba aplicada antes de ingresar a la primaria brinda elementos importantes, como lo afirman las siguientes especialistas: "Nos da una idea clara de la capacidad del niño y el pronóstico que tiene para la escuela primaria" 12, "Como un medio de una evaluación inicial o diagnóstico inicial que permita conocer un perfil del menor" 13. Otras especialistas piensan que es una prueba completa debido a que la comparan con la prueba de Filho, que se aplica en los Jardines de Niños. y dicen "...aporta más datos que el test A.B.C. de Filho" 14.

Por otra parte, una minoría de especialistas piensan que es "muy relativo predecir en que tiempo va a aprender a leer y escribir" 15. Sin embargo observo que algunas de ellas adjudican a esta prueba un valor fundamental, para ver el nivel de desarrollo en que se encuentran los niños, como en el caso siguiente: "Al estar aplicando la prueba uno puede en verdad percibir en qué nivel se encuentra el niño, ya que muchas veces al tenerlo en tratamiento sentimos que llevan muchos avances, y a la hora de aplicarles la prueba, denotan el nivel bajo o avanzado que netamente tienen" 16, o bien, otra especialista comenta "...el caso de un niño que en su rendimiento era bajo por ser muy lento y en ocasiones dependiente pero en la aplicación de la prueba respondió mucho mejor ya que se le dió su tiempo, siendo notorio el resultado" 17.

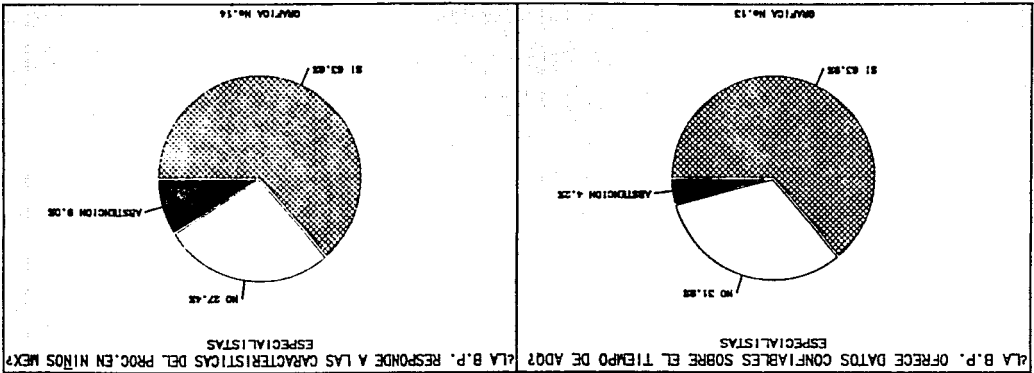
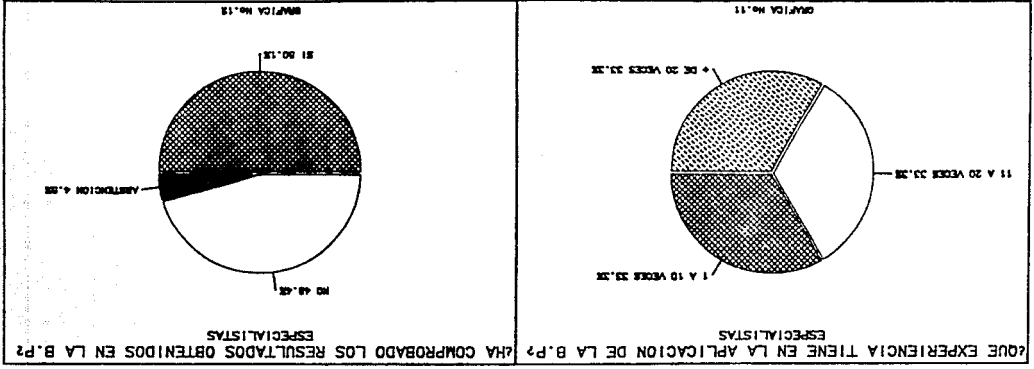
Vemos pues, que la generalidad considera esta prueba como el reflejo del verdadero proceso en que se encuentra el niño, no tanto de la lecto-escritura, sino más bien de su desarrollo general, así mismo, dan mayor importancia a los resultados de la batería que a los datos que nos brinda la observación constante del niño dentro del grupo.

5.2.3 FORMA DE VALORACION.

Encontré que un 50% de las especialistas consideran que la forma de valoración de la batería permite un diagnóstico confiable, sobre la lecto-escritura debido a que "es muy específica y concreta, lo cual le da más confiabilidad que muchas otras pruebas" 18, o bien, "nos da una media con la cual pueden ser comparadas las tres tablas en general o determinar por bloque cual es la falla" 19, otra especialista afirma "A mí siempre me ha gustado esta prueba ya que es de fácil aplicación, no es tediosa, ni cansada para el niño, ni para el aplicador, arroja muy buenos datos, dando en forma rápida y visible (por la gráfica) el nivel en que se encuentra el niño" 20.

Sin embargo un porcentaje similar considera que no es confiable debido a que "al hacer la evaluación hay variantes" 21, o porque "no reportan objetivamente el nivel del menor" 22, entre otros

Me sumo a esta última idea, pienso que la forma de valoración resulta complicada como lo confirman algunas especialistas, así como la transformación de la información a través de puntos ponderados, cuadros y gráfica, resultan confusos en cuanto a cómo se llegó a ese resultado. Revisando la bibliografía sobre este aspecto encontré que se obtuvo a través de la estandarización con niños franceses, motivo por el cual confirmé que con niños mexicanos no es acorde.



5.2.4 VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Se puede decir que alrededor de un 70% de las especialistas encuentra variadas ventajas en este instrumento, en relación a las instrucciones o consignas que formula, al tiempo de aplicación de cada subtest, al material y a la forma de valoración. Aseguran es una prueba sencilla, completa, confiable y objetiva.

Estas especialistas parecen creer que por ser una prueba con consignas, tiempos y forma de valoración establecidos, (aunque no sea con niños mexicanos) más la gráfica de resultados por aspectos, les hace pensar que es buena, precisa y que mide objetivamente el proceso.

Por otra parte el 30% de especialistas encuentran desventajas en esta prueba relacionadas con: instrucciones poco claras. Dos de ellas comentan "La consigna de Horts es de difícil comprensión para los niños" 23, "existen dos tipos de intrucciones, por lo que es necesario unificarse en lo más aceptable" 24; asegurarán que el tiempo es insuficiente: "algunos subtest son largos y cansados y no es suficiente el tiempo de aplicación, principalmente el subtest de Horts" 25; el material confuso, como lo observan las siguientes especialistas: "El protocolo debe presentar mayor claridad para evitar confusiones en los niños" 26. "creo que en la última hoja los subtest deberían venir por separado" 27, "Es preciso unificarse en el tamaño de las tarjetas y cubos" 28, "El material es costoso por los cubos" 29. y sobre la forma de valoración opinan es confusa y complicada por ejemplo: "Las consignas de calificación no son muy claras en algunos subtest como en el de ritmo copia" 30, "Complicada en algunos subtest" 31, "Debería ser valorada por dos o más personas" 32, así mismo, piensan que "se necesita de capacitación" 33, como en el caso siguiente: "...es necesario que el personal sea capacitado con el fin de poder aplicar esta prueba u otra batería que tenga como objetivo el mismo fin, ya que es común que se observen diferencias de criterios de algunas especialistas que la aplican" 34.

Ahora bien, se cuestionó sobre la medida en que la redacción de las consignas facilita o dificulta la aplicación de los subtest debido a que algunas resultan complicadas para los niños, sin embargo, la mayoría (59%) de las especialistas consideran no presenta problemas.

Como hemos visto, el nombre de los subtest en algunos casos corresponde al objetivo que persiguen, y en otros está de acuerdo al nombre del autor, sin embargo el 56% de las especialistas piensan que el nombre de cada subtest si guarda relación con el objetivo que persiguen. Un ejemplo de ésto lo encontramos en el subtest de Horts, el cual lleva el nombre del autor y el objetivo que persigue es el reconocimiento de diferencias en letras.

5.2.5 DIFICULTADES EN LA APLICACION.

El 70% aproximado de las especialistas consideran que los subtest propuestos en la batería son los más indicados para medir el proceso de la lecto-escritura (principalmente Filho y Horts), a esta idea se suman los resultados que nos dió la prueba tradicional, debido a que los aspectos que miden estos subtest son los

que más persistieron en los niños después de un lapso de tiempo; sin embargo, esto no quiere decir que por ser los aspectos que permanecieron en en los niños por un tiempo, sean los subtest que miden mejor este proceso.

Así mismo, un porcentaje similar asegura que los subtest que más se les han dificultado en el momento de aplicarlos o calificarlos son, en orden de dificultad, los siguientes: Horts, Kohs, R.C., R.R., y F.G.

Ahora bien, un 30% asegura es preciso modificar o agregar otros subtest a la batería, algunas sugerencias fueron como las siguientes: "Hacer más sencilla la consigna de Horts" 35, "En Kohs la reproducción se me hace un tanto complicada" 36, "Filho ya perdió validez por el cambio de nuevas generaciones de niños, y la prueba que se estableció en 1937" 37, sobre éste mismo test afirman: "En el subtest de articulación de palabras es necesario cambiarlas por otras conocidas por el niño" 38, "En el subtest de ritmo copia es conveniente, eliminar la última parte" 39.

Al igual que éstas especialistas, pienso que uno de los subtest que reporta mayor dificultad para los niños es el de Horts, debido a que la consigna de "Tacha las que no son iguales", confunde a los niños en su ejecución, como lo afirma la siguiente especialista: "En la aplicación del subtest de Horst no solamente en una ocasión me sucedió que no comprendí cuál era la figura que mandaba, y tachó todas desde el inicio" 40, otra persona comenta "...es frecuente que se les dificulte integrar la consigna tacha las que no son iguales" 41. Tenemos pues, que al no comprender bien la consigna, muchos niños tachan al contrario las que son iguales y su calificación resulta pobre y no es porque no sepan, sino porque no entendieron, resulta necesario modificar la consigna de este subtest si es que se desea seguir aplicándolo con menos dificultades para los niños.

también observo que el subtest de Kohs, señala marcada exigencia en el tiempo, en la construcción de las figuras y en la forma de valoración. La mayoría de los niños obtiene escasa calificación, una especialista comenta "es común en algunos niños que para facilitarse ellos mismos la tarea, coloquen los cubos sobre la tarjeta grande" 42. Cabe mencionar que, además de esta situación es un subtest que mide inteligencia a través de la capacidad de analizar, sintetizar y abstraer, pero sin enfocarlo a la lecto-escritura.

Ahora bien, observo que los subtest de R.R. y R.C., resultan complicados tanto en su realización como en su valoración, la misma especialista comenta "No acostumbrados a percibir estructuras rítmicas fácilmente fallan en los incisos c y d (ver capítulo no.3 referente a intrusiones y calificación de la B.P.) porque presentan mayor grado de discriminación auditiva, memoria auditiva, atención, etc sobre todo en niños con dificultades para aprender" 43. Observo, pues, que no sólo resulta complicada la ejecución de este subtest, sino que además para el tipo de niños que se atienden en el CAPEP, se complica aún más el asunto. Sin embargo, se cree que es necesario estimular estos aspectos para adquirir el proceso de lecto-escritura como lo comenta una especialista: "...presentaba bajas muy notorias en el subtest siete, y se le estuvo estimulando con diferentes actividades, y el niño estuvo apto para ingresar a una escuela primaria" 44.

Si bien es cierto que la batería predictiva se basa en los aspectos madurativos del proceso (no descarto su importancia), se olvida de otros aspectos muy significativos como son los cognitivos o no visuales, que pueden darnos un gran índice sobre el camino que han recorrido en la adquisición de este aprendizaje.

Por otra parte, tenemos que las palabras propuestas en el **subtest** de articulación de Lourenco de Filho, resultan inoperantes entre otras cosas por la dificultad de las palabras propuestas, sin embargo, a pesar de que en el Depto. de Operación de CAPEP se han puesto en experimentación otras palabras más sencillas, parecería que para el aprendizaje de la lecto-escritura fuese primordial la buena articulación. Si a ésto le sumamos lo que nos mencionó una de las especialistas, sobre su creación en 1937, resulta inminente estandarizarla nuevamente con niños de esta generación para confirmar sus resultados, los cuales seguramente serán diferentes, porque los niños son diferentes.

Otras de las razones por las que se duda de la confiabilidad de la prueba son que la B.P. fue elaborada para niños sin dificultades para el aprendizaje, que se encontrarán preferentemente a nivel primario, en Francia, en 1962; mientras que aquí se aplica a niños con dificultades para aprender, a nivel preescolar, con características socioculturales diferentes y después de veintiseis años de su creación.

Esta prueba se basa en el aprendizaje de la lecto-escritura, donde los aspectos visuales, auditivos y gráficos son fundamentales.

Por otra parte algunas especialistas recomiendan para mejorar la B.P. "Modificar o adaptar Kohs por alguno de Wisc, o Wips" 45 (pruebas psicológicas que miden inteligencia), otra especialista piensa que sería bueno agregar a la B.P. algún subtest sobre la "conservación de número de Jean Piaget" 46, o "Uno que explore sobre conceptos básicos que el niño en edad escolar debe tener ya establecidos" 47, "alguno de direccionalidad" 48, o bien, "alguno relacionado con comprensión" 49. "Pienso que Frosting (prueba perceptual) es un buen material para los niños preescolares y nos arroja un mejor diagnóstico y pronóstico" 50.

En general se puede afirmar que, de acuerdo a las recomendaciones de las especialistas, la lecto-escritura se puede evaluar a través de diferentes aspectos: inteligencia, direccionalidad, comprensión, percepciones, o bien conservación de número, pero sin una real aplicación al ámbito de la lectura y escritura.

En el capítulo siguiente revisaré con detalle la opinión que sobre este proceso tienen los profesores y padres de los niños a los cuales se les aplicó la batería predictiva.

LISTA DE INFORMANTES

1.-	Informante no.	20
2.-	"	18
3.-	"	5
4.-	"	6
5.-	"	9
6.-	"	1
7.-	"	21
8.-	"	3
9.-	"	9
10.-	"	11
11.-	"	6
12.-	"	17
13.-	"	14
14.-	"	4
15.-	"	9
16.-	"	7
17.-	"	17
18.-	"	7
19.-	"	1
20.-	"	7
21.-	"	5
22.-	"	14
23.-	"	15
24.-	"	17
25.-	"	3
26.-	"	11
27.-	"	3
28.-	"	17
29.-	"	4
30.-	"	8
31.-	"	4
32.-	"	2
33.-	"	16
34.-	"	18
35.-	"	3
36.-	"	10
37.-	"	11
38.-	"	12
39.-	"	6
40.-	"	11
41.-	"	1
42.-	"	1
43.-	"	1
44.-	"	8
45.-	"	14
46.-	"	12
47.-	"	1
48.-	"	2
49.-	"	11
50.-	"	10

CAPITULO NO. 6 LA INFLUENCIA DEL MEDIO FAMILIAR Y ESCOLAR ES DECISIVA EN LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.

A lo largo de este capítulo describiré detalladamente los resultados alcanzados en la investigación, a través del cuestionario a profesores y la entrevista a padres, así como los análisis y conclusiones efectuadas de acuerdo a cada uno de los indicadores propuestos. Los aspectos comprendidos versan alrededor de la posición sobre el proceso de lecto-escritura, tanto de padres como de profesores, figuras fundamentales en la adquisición de experiencias por el niño y en especial de los niños de esta investigación.

6. A DEFINICION DE LECTURA Y ESCRITURA.

La opinión que dieron profesores y padres sobre la lectura y escritura es la siguiente: Un gran número de profesores aseguró que aprender a leer es comprender el significado de los textos, mientras que para un menor porcentaje escribir es un hecho social que se adquiere en la interrelación con el objeto de conocimiento.

Por otra lado una tercera parte de los padres consideró que leer y escribir es un proceso sintético de suma de letras para dar un significado "...conocer letras y saberlas asociar" 1. Sin embargo, la mayoría se inclinó por dar definiciones teleológicas, o sea, coinciden que la causa final de la lectura y escritura es de cuatro tipos: autonomía, conocimiento, progreso social, o comunicación.

Otro tipo de respuestas no se agrupa en los rubros anteriores debido a que definen a la lectura de la siguiente manera: "lo más necesario para leer" 2, "Es algo muy bonito" 3, "No ser un analfabeto" 4.

Se detecta una correspondencia entre el porcentaje de padres que conciben a la lectura y a la escritura como un proceso sintético, sin embargo, los sujetos informantes no son los mismos, sólo coinciden en un 50% aprox.

Por otro lado, se les preguntó a los profesores ¿cuándo se dice que un niño ha aprendido a leer y escribir? y sus respuestas las encontramos en el cuadro no. 4.

**CUADRO NO. 4
¿CUANDO SE DICE QUE UN NIÑO HA APRENDIDO A LEER Y ESCRIBIR?**

PROFESORES:	LEER	ESCRIBIR
Comprende la relación entre los textos escritos y aspectos sonoros del habla.	83.3%	79.2%
Capaz de copiar, descifrar, pronunciar, y graficar textos.	12.5%	16.7%
Abstención.	4.2%	4.2%

Como podemos ver la gran mayoría de los profesores opinó que leer y escribir se manifiesta cuando un niño comprende la relación entre los textos escritos y los aspectos sonoros del habla, éstos se han dado cuenta que existen cosas del lenguaje hablado que no son observables en los textos escritos y viceversa. Un mínimo porcentaje aseguró son los aspectos perceptivo-visuales son los que hacen objetivo el proceso.

Conforme a estos datos puedo decir que la gran mayoría de los profesores definen la lectura como la comprensión del significado de los textos, sin embargo, para definir la escritura, un porcentaje similar la concibe como la transcripción del lenguaje oral, esto es, se dan cuenta que la lectura implica el entendimiento de un mensaje escrito, pero no se percatan de las diferencias entre leer y escribir creyendo que escribir implica transcribir los elementos hablados al papel, sin darse cuenta que la lengua escrita tiene elementos propios como son la separación entre palabras, la orientación de la escritura, y los índices que brinda en torno al significado de los textos.

La opinión que los padres dieron sobre el proceso se encuentra en función de la causa final de la lectura y la escritura, es decir, del uso y utilidad que les puede aportar, ya sea en: autonomía, un mejor nivel socioeconómico o cultural, o bien como un medio de relación con los demás. Otro grupo de padres definen el proceso como la suma de letras, o sea, el hecho de conocer letras, saber su sonido y asociarlas les garantiza que han aprendido a leer y escribir, olvidándose de los aspectos no visuales que intervienen en el proceso y que giran en torno al conocimiento del niño, sobre su lengua materna. Éstos padres tienen una idea tradicional de la forma de aprender a leer y escribir.

6. B PROCESO DE ADQUISICION.

Una de las preguntas efectuadas al respecto fue la definición sobre el aprendizaje de la lecto-escritura a los profesores y encontré que la mayoría define el proceso como la adquisición del objeto de conocimiento; una minoría como un proceso mecánico de adquisición de conocimientos entre los que se destacan los perceptivo-visuales, o bien, como el resultado de la ejercitación del sujeto (ver gráfica no. 15).

Paralelamente cuestioné sobre la forma en que se presenta el proceso y muchos de los profesores aseguraron que es a través de la enseñanza primaria, un porcentaje un poco menor que es a través de la interrelación con los textos, es decir, de un contacto directo con la lectura y la escritura. (ver gráfica no. 16).

El concepto que tiene la mayoría de los profesores sobre la adquisición de la lecto-escritura, implica la participación activa del niño con la lectura y escritura y parecen darse cuenta que sólo en esa forma es como la va a adquirir. Sin embargo, muchos de éstos piensan que es la escuela primaria la que le va a dar esa posibilidad al niño. También se encuentran profesores que se percatan que es a través de la interrelación con los textos que se favorece el proceso.

Continuando con la indagación sobre este aspecto pregunté a los profesores "¿Si un niño escribe OEA para PATO y AESUD para ELEFANTE se dice que?"

Encontré que para un gran no. de profesores este tipo de escritura indica que un niño no sabe escribir (ver gráfica no.17) justificando sus respuestas de la siguiente manera: No tiene idea de lo que hace (24.7%), presenta algún problema perceptual (25%), o bien, no encuentra significado en las palabras (4.2%). El 4.2% restante no contestó a la pregunta.

Paralelamente les dije a los profesores "¿Cuál de estas escrituras indica si un niño se encuentra en proceso de adquisición de la lecto-escritura, si para CASA escribe CSA o AIO?" (ver gráfica no 18). Un gran porcentaje de los profesores dijo que sólo cuando un niño escribe CSA se encuentra en proceso de adquisición, mientras que el 12.5% aseguró es cuando escribe AIO.

Sin embargo, otro porcentaje igual (12.5%) de los profesores confirma que son ambas escrituras las que dicen que un niño se encuentra en proceso de adquisición, otro porcentaje igual opinó que con ninguna de éstas se puede decir estar en proceso de adquisición (ver grafica no. 18).

Estos resultados coinciden en que la mayoría de los profesores desconocen los niveles de conceptualización que comprende el proceso de lecto-escritura debido a que no reconocen las etapas por las cuales atraviesa el niño, creyendo que no sabe escribir o que tiene problemas a nivel perceptual.

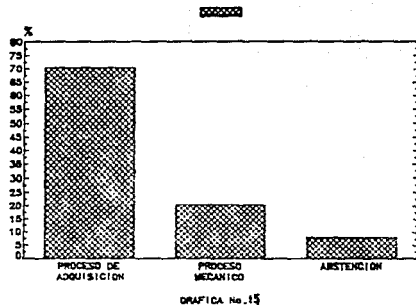
Se les preguntó tanto a profesores como a padres "¿Qué se da primero en un niño, la lectura o la escritura?", y "¿Qué se dió? primero en los niños de esta investigación, las respuestas las encontramos en el cuadro no.5.

CUADRO NO. 5
¿QUE SE DA PRIMERO: LECTURA O ESCRITURA?

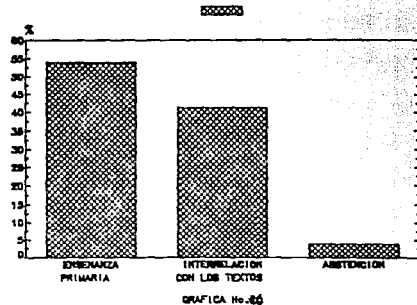
	PROFESORES	PADRES
ESCRITURA	16.7%	68.5%
LECTURA	5.8%	5.8%
AMBAS	75.0%	0%
INDISTINTO	4.2%	0%
NO SABEN	0%	25.7%

Como podemos ver la mayoría de los profesores opinó que la lectura y escritura se presentan al mismo tiempo, mientras que la mayoría de los padres aseguró es la escritura la que se presentó primero en sus hijos; seguramente por su aspecto gráfico les resulta de fácil detección, sin embargo los padres no dejan de reconocer la importancia que tiene tanto la lectura como la escritura. (ver cuadro no. 6).

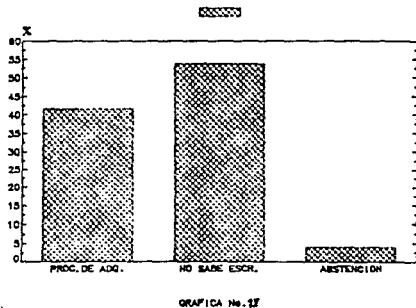
CONCEPCION DE LECTO-ESCRITURA PROFESORES



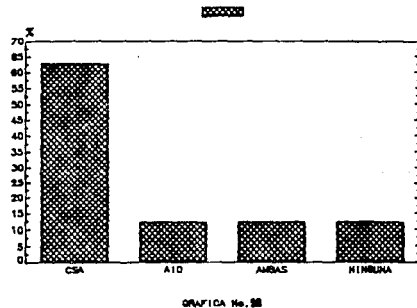
¿COMO SE DA EL PROCESO? PROFESORES



¿UN NIÑO QUE ESCRIBE OEA PARA PATO Y AESUD PARA ELEFANTE SE DICE QUE?



¿CUAL DE ESTAS ESCRITURAS INDICA SI UN NIÑO SE ENCUENTRA EN PROCESO DE ADQUISICION SI PARA CASA ESCRIBE CSA O A10?



CUADRO NO. 6

¿QUE ES MAS IMPORTANTE LEER O ESCRIBIR?

	PADRES
ESCRIBIR	8.6%
LEER	14.2%
AMBAS	77.2%

Por otra parte, la pregunta realizada a los padres "¿Considera que es fácil aprender a leer y escribir?" encontré que el 37.1% aseguró que sí es fácil aprender a leer y escribir siempre que: se les enseñe (11.4%) "sí siempre y cuando se le oriente bien, es decir a cumplir con las tareas y obligarlos a realizarlas" 5 o bien, tengan interés (2.8%), "sí, porque le gusta y pone atención" 6. El 22.9% restante no justificó su afirmación.

Otro porcentaje igual (37.1%) negó que sea algo fácil aprender debido a que: es lo primero que aprenden (17.1%) "... está empezando a conocer y no es fácil conocer" 7, o también, porque no conocen las letras (5.7%) "...no es tan fácil, no conocen letras" 8 El 14.3% sobrante no contestó.

El 5.8% de los padres aseguró depende de diversos factores para que un niño aprenda a leer y escribir, éstos son: de su capacidad (14.2%) "...de la memoria de cada niño" 9, de su interés (3%) "...del interés que le ponga" 10, o de su enseñanza (8.6%) "...de las gentes que le enseñen" 11.

Tenemos, pues, que la opinión de los padres respecto a la facilidad del proceso se divide en tres aspectos: los que afirman que sí es fácil, los que lo niegan y un porcentaje menor los que aseguran depende de diversos factores. Pero un punto en el que la mayoría coincide es el tipo de enseñanza, el interés y la capacidad de cada niño. Vemos en esta idea la postura que los padres manejan respecto al proceso, le adjudican la dificultad o facilidad de éste a la técnica y al tipo de enseñanza que el profesor emplea o bien, a la capacidad de memorizar o graficar letras por los niños.

La pregunta dirigida a los padres sobre "¿Qué aspecto de la lecto-escritura se le ha dificultado a su hijo?" aproximadamente el 54% aseguró son los aspectos expresivos y gráficos de la lengua, fueron los que se les dificultaron, agrupándose en dos categorías: 1) pronunciación (17.2%) "La pronunciación de la r" 12, o 2) Unir y graficar letras (37.2%) "...reconocimiento de las letras, las confunde" 13.

Por otra parte el 31.4% indicó no saber que aspecto de la lecto-escritura se le había dificultado a su hijo debido a que otros factores influyeron, como fueron: "su inquietud y falta de atención" 14, o "no sé... aún no va a la primaria" 15. El 14.2% de los padres aseguró que ningún aspecto de la lecto-escritura se le había dificultado a su hijo dando respuestas como las siguientes: "es zurdo, pero no se le dificulta" 16, o "no se le ha dificultado nada sabe decir las vocales..." 17.

tenemos, pues, que la mayoría de los padres considera que las dificultades que existieron en sus hijos para apropiarse de este conocimiento fueron de orden perceptivo-motriz, pronunciación, o bien, emocionales (problemas de conducta), que dificultan su aprendizaje. Pocos fueron los padres que dijeron no se les dificultó a sus hijos aprender a leer, pues lo realizaron con facilidad. Estas opiniones nos revelan la concepción que tienen sobre el proceso debido a que lo ubican en función de los aspectos visuales, es decir, piensan que los indicadores del proceso son la formación de palabras, el deletreo, la graficación de letras, o la ubicación en los espacios de la hoja, etc. desconociendo la existencia de otros aspectos no gráficos que se encuentran inmersos.

Por otra parte, les pregunté a los profesores sobre el tipo de camino que recorren los niños para llegar a comprender el sistema de escritura y sus respuestas las observamos en el cuadro no. 7.

CUADRO NO. 7

¿EL CAMINO QUE EL NIÑO RECORRE AL APRENDER A LEER ES?

	PROFESORES
LARGO POR COMPR. EL SIST. DE ESCR.	37.5%
CORTO EN LA ELAB. DE TEXTOS	33.3%
LARGO POR UBICARSE ESPACIALMENTE	25.0%
ABSTENCION	4.2%

Encontré que una tercera parte de los profesores aseguró que generalmente un niño recorre un camino corto en la elaboración de textos, una cuarta parte afirmó que es largo en función de que tiene que ubicarse espacialmente y conocer las letras y números. Por otro lado, alrededor de una tercera parte de los profesores se da cuenta del largo camino que recorren los niños por comprender el sistema de escritura y en particular su dificultad en la construcción de oraciones.

Al conjunto de estos profesores les pregunté "¿Qué origina mayor dificultad en sus alumnos?" y sus respuestas las encontramos en el cuadro no. 8.

CUADRO NO. 8

¿A UN NIÑO LE CUESTA MAS TRABAJO?

	PROFESORES
CONSTRUIR ORACIONES	37.5%
UBICARSE ESP. Y RECON. Y JUNTAR LETRAS	54.2%
ABSTENCION	8.3%

Un porcentaje significativo de profesores confirmó la postura de los padres, aseguró que los aspectos espaciales y motores son los de mayor dificultad en sus alumnos; sin poner en tela de juicio los aspectos cognitivos que forman parte del proceso (sólo una tercera parte de los profesores reconoció que la construcción de oraciones es lo que origina mayor dificultad).

El 50% de los profesores aseguró que generalmente un niño toma parte activa en su proceso de lecto-escritura, debido a que interactúa con su mundo circundante, el cual lo hace capaz de crear su propio sistema.

Así mismo, el 30.5% de los padres entrevistados informó que sus hijos demostraron interés por aprender a leer y escribir de la siguiente manera: a) elaborando tareas por iniciativa propia (40%) "sí, llegando de la escuela hace la tarea, toma el libro y ve lo que dicen las letras" 18, b) preguntando constantemente (31.4%) "...ve un camión y pregunta el nombre" 19, 3) solicitando que le enseñen (17.1%) "...a ver tío enseñame" 20.

El 50% restante de los profesores opinó que los niños toman un papel pasivo en su aprendizaje debido a que esperan a que les enseñen (16.7%), sólo reproducen los modelos que se les proponen (20.8%), o bien, porque reciben las enseñanzas con interés (12.5%).

Paralelamente el 11.5% restante de los padres entrevistados aseguró que sus hijos no demostraron interés por aprender a leer y escribir, debido a que: "...lo ponen a escribir en la escuela y no hace nada" 21, "Le da igual escribir bien o mal, con dos letras que ponga, dice ya está" 22.

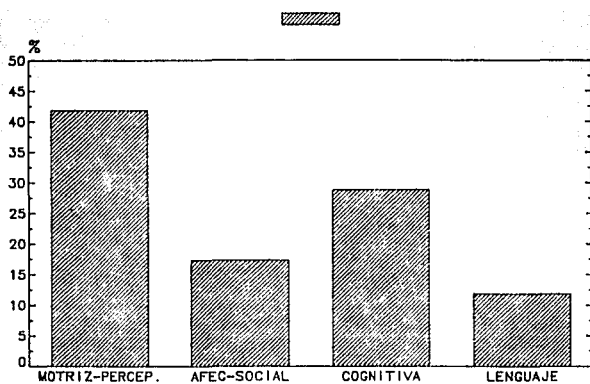
Para la mitad de los profesores sus alumnos mantienen una parte activa en el proceso, mientras que el otro 50% es una parte pasiva, lo que demuestra que sólo los primeros se han dado cuenta que existen movimientos internos en el niño que si bien, no son observables a simple vista forman parte de la construcción de su pensamiento. Sin embargo, los padres en su gran mayoría se dieron cuenta del interés que demostraron sus hijos por aprender a leer y escribir, ésto se confirma a través de la formulación de constantes preguntas sobre el objeto de conocimiento (lecto-escritura) y la realización espontánea de actividades en torno a él.

6. C METODOS DE LECTO-ESCRITURA

Dentro de ésta misma línea sobre la importancia de los aspectos cognitivos en el aprendizaje de la lecto-escritura observé que los profesores se avocan al área perceptivo-motriz como la de mayor importancia en este aprendizaje, y a la cognitiva en un segundo plano, se inclinan a los primeros seguramente porque no han actualizado sus conocimientos sobre el proceso y sobre la construcción del pensamiento en el niño (ver gráfica no. 19).

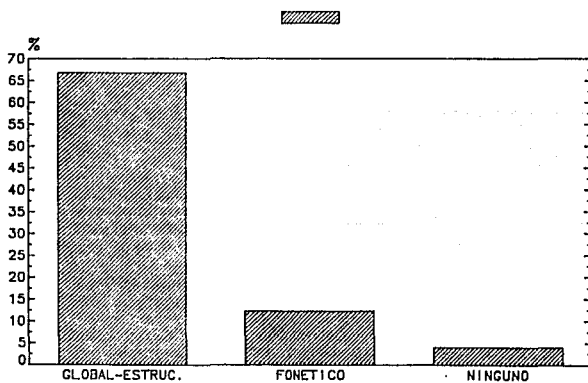
Encontré que la mayoría de los profesores utiliza el Método Global de Análisis Estructural (propuesto en los programas escolares), mientras que una minoría el Fonético, y sólo uno de los profesores aseguró no utilizar ningún método establecido, basándose únicamente en las propias necesidades e intereses del niño. (ver gráfica no. 20). Entre estos métodos, existe una combinación de elementos, que si bien el análisis debiera ser el punto de mayor

¿QUE AREA DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO CONSIDERA DE MAYOR IMPORTANCIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?



GRAFICA No.19

¿QUE METODO DE LECTO-ESCRITURA EMPLEA EN LA IMPARTICION DE SUS CLASES?



GRAFICA No.20

importancia, los aspectos visuales y motores son los que predominan. Estos, se olvidan del proceso personal de cada niño en el que entran en juego los aspectos que va adquiriendo por sí mismo, determinados por su contacto directo con el medio circundante, simultáneamente los profesores se olvidan que su papel debe limitarse a cuestionar y no a dirigir.

Referente a la manera en que los profesores favorecen la comprensión de los textos en sus alumnos, encontré (ver cuadro no. 9), que la mayoría de éstos ayuda a sus alumnos a comprender los textos practicando los aspectos visuales y auditivos del lenguaje a través de la enseñanza de grafías y sus sonidos. Esto nos lleva a pensar que continúan con la idea tradicional que la lecto-escritura es el resultado de la ejercitación del sujeto y no un largo proceso de avances y retrocesos por adquirir y comprender el sistema de escritura. Otro grupo de profesores se percató que es el contacto con diversos materiales impresos lo que favorece el proceso de los niños.

CUADRO NO 9

¿COMO FAVORECE LA COMPRENSION DE TEXTOS EN SUS ALUMNOS?

	PROFESORES
PRACTICAR ASPEC. VIS. Y AUD.	54.8%
LECTURA	4.2%
BRINDAR MAT. IMPRESOS	41.7%

6.D PROBLEMAS QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.

Les pregunté a los profesores y a los padres si habían detectado algún problema en sus alumnos que les imposibilitará realizar el aprendizaje de la lecto-escritura, y encontré que muchos de los profesores y padres detectaron problemas que a su parecer influyen significativamente en el proceso, éstos fueron para los profesores principalmente de orden perceptivo-motor y de lenguaje y/o aprendizaje, mientras para los padres fueron los de orden emocional, lenguaje y/o aprendizaje. Los primeros demostraron la importancia que les reporta que los niños no puedan copiar, graficar, distinguir letras o bien pronunciarlas; y los segundos el que sus hijos sean distraídos e inquietos.

No descarto que ésto sea importante y disminuya o influya de alguna manera en el proceso, pero, no significativamente en la mayoría de los niños. En varios casos esta situación no es un impedimento para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Ahora bien, les pregunté a los profesores, sobre si el medio socioeconómico bajo puede influir en el aprendizaje de la lecto-escritura?, y encontré que un gran número asegura, si influye sustancialmente en el niño debido a que se encuentra menos estimulado (54.2%), y tiene menor contacto con materiales impresos (4.2%).

Sin embargo para una cuarta parte del total de los profesores esta situación no influye debido a que aprenden a través del contacto con su comunidad (20.8%), o bien, a que de cualquier forma aprenden (4.2%); una minoría coincide que sólo influye parcialmente ya que todo depende del niño.

En estas respuestas observo cierto índice de verdad; la generalidad considera que hay una influencia significativa en los niños, sin embargo, también es cierto que va aprendiendo por sí mismo a través del contacto con el medio, el cual si es marginado le brinda menos elementos a los niños. Esto me llevó a revisar el nivel de escolaridad de los padres, y lo clasifiqué de la siguiente manera: a) Favorable (21.4%) compuesto por padres con estudios superiores a los primarios. b) Intermedio (35.7%) con padres que concluyeron los estudios primarios, y c) Desfavorable (31.4%) integrado por padres con primaria incompleta o analfabetas. En el 11.4% restante se desconocen estos datos debido a la ausencia de alguno de los padres. (ver anexo no.10).

En lo que concierne a la ocupación de los padres la mayoría de las madres se dedica al hogar (64.7%) o bien al trabajo doméstico fuera de su casa (17.1%), mientras que sólo una de las madres es empleada; respecto a los padres un gran número (45.7%) es empleado, una cuarta parte obrero (22.8%), una quinta parte (20%) practica algún oficio o comercio, y sólo dos son profesionistas.

Por otra parte, la edad de la mayoría de los padres (65.8%) giró entre 23 y 33 años, mientras que el 25.7% se encontró entre 34 y 44 años, y el 8.5% presentó una edad entre 45 y 59 años.

Encontré, también, que en el 37.1% de los casos, los niños de esta investigación son los mayores en edad del resto de sus hermanos, en el 8.5% son hijos únicos, mientras que en el 28.5% ocupan un lugar intermedio y en el 25.7% se ubican en el último lugar de los hermanos.

Finalmente, observé que en el 20% de los casos los niños conviven aparte de su familia, con otras personas como son sus abuelos, tíos o primos.

El conjunto de estos datos indica que el medio familiar para la adquisición de la lecto-escritura es en su mayoría intermedio, es decir predominan los padres que concluyeron la primaria y de alguna manera tienen contacto con la lectura y escritura. Esto se confirma con la ocupación de los padres y su edad debido a que muchas madres se dedican a los quehaceres domésticos, mientras que un gran número de padres a trabajos donde emplean su conocimiento lingüístico, así mismo la edad de los padres que en su mayoría son jóvenes les puede dar una mayor posibilidad de comprender el proceso que atraviesa el niño. Ahora bien, el 50% aprox. de los niños parece tener mayor contacto con la escritura, pues, convive con hermanos mayores que de alguna manera los involucran con el objeto de conocimiento, así como una quinta parte de los niños que conviven con otras personas, con las que posiblemente establecen relación a este respecto.

6.E TIEMPO DE ADQUISICION

Pregunté a padres y profesores "¿Cree usted que el niño para su edad ya debería saber leer y escribir?" y encontré que la mayoría de los profesores consideró que aún no era tiempo de que sus

alumnos supieran leer y escribir pues, apenas empezaban su aprendizaje (29.2%), y cada niño tiene su propio ritmo (37.5%). Sin embargo, la mayoría de los padres, aseguró ya era tiempo de que sus hijos supieran leer y escribir debido a que los comparaban con otros niños (25.7%) "...hay muchos niños que son muy aplicados" 23, o bien a que tenían ya la edad suficiente (31.4%) "... ya tiene 6 años" 24, o porque apenas iban a iniciar el aprendizaje (11.4%) "...cuando entran a la escuela ya deben saber palabras y letras" 25.

Los padres realizan una mayor exigencia en los niños, afirman que ya era tiempo de que supieran leer y escribir. Seguramente la presión social les influye de tal manera que piensan que ya están atrasados, que les van a ganar otros niños, se van a quedar resagados, y/o los van a tachar de burros, etc. Esta situación se observó menos en los profesores los cuales parecen darse cuenta que cada niño tiene su propio proceso y que apenas lo está iniciando.

En relación al tiempo en que el niño efectuó este aprendizaje con fines de confirmar la predicción de la batería predictiva, las preguntas que abarcan este bloque las muestro en el capítulo referente al seguimiento de la población.

6.F INTERES PORQUE EL NIÑO INTEGRE ESTE CONOCIMIENTO.

Respecto al hábito de la lectura y el contacto que los niños guardan con ésta, encontré (ver cuadro no. 10) que casi la totalidad de los niños y un número significativo de padres aseguraron leer cotidianamente, sin embargo, observo que sólo alrededor del 50% de los padres como de los profesores brindan materiales escritos a los niños frecuentemente. Se destaca que el 50% de los profesores no brindan materiales escritos a sus alumnos fuera de los libros de texto.

CUADRO. NO. 10

¿CON QUE FRECUENCIA ACOSTUMBRAN LEER?

	NIÑO	PADRES	COMPRARLE MAT. A HIJOS	OFRECER MAT. A SUS ALUMNOS
FRECUENTEMENTE	94.3%	63.0%	40.0%	45.8%
OCASIONALMENTE	----	8.5%	34.2%	-----
NUNCA	5.7%	28.5%	25.8%	50.0%
ABSTENCION	----	-----	-----	4.2%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Por otra parte, de los padres que leen y lo realizan frente a sus hijos, la mayoría son ambos o alguno de ellos, mientras que el 8.5% lo efectúa otro familiar cercano con el que vive el niño.

Del porcentaje total de los padres que leen (71.5%), el 20% lo hace en voz alta, mientras que el 43% lo realiza en silencio, y el 8.5% utiliza ambas formas. Puedo afirmar que fueron muchos los casos en los que el niño seguramente no se pudo percatar de la diferencia entre leer y escribir.

En el cuadro no.11 se observa el tipo de materiales con que contaban los niños, los cuales en su gran mayoría eran de tipo bibliohemerográfico compuesto por: revistas, periódicos, historietas, cuentos de aventuras, cuadernos para iluminar o cualquier texto impreso que se encontraban, ésto indica el interés que les sugieren estos materiales.

La totalidad de los padres que acostumbraban leer, revisaron únicamente materiales de tipo hemerográfico como son: revistas, historietas y/o periódicos. Así mismo, este tipo de materiales fueron los que brindaron principalmente a sus hijos, además de material bibliográfico compuesto por: cuentos y/o libros infantiles, y cuadernos para iluminar.

Cabe mencionar que aunque la mitad de los profesores aseguró no brindar materiales escritos fuera de los libros de texto a sus alumnos, sólo una minoría de los niños se limitó a este tipo de materiales. Una cuarta parte de los padres aseguró no leer ningún tipo de material escrito y por consiguiente no ofrecer tampoco a sus hijos ninguna clase de textos.

Puedo decir que el contacto que efectuaron los niños con la lectura fue en el medio familiar a través de hemerografía, y en el escolar por medio de libros de texto. Esto demuestra que el material facilitado por el medio familiar y escolar no fue muy variado y se limitó a los libros de texto, revistas, historietas o bien periódicos en el mejor de los casos. Limitando en parte a la mayoría de los niños que se interesaban por leer cualquier material que llegaba a sus manos.

CUADRO. NO. 11

¿QUE TIPOS DE MATERIALES ACOSTUMBRAN LEER?

	NINO	PADRES	BRINDAN LOS PADRES	BRINDAN LOS PROFESORES
BIBLIOGRAFIA INFANTIL.	----	----	28.5%	16.6%
HEMEROGRAFIA	----	71.5%	45.7%	29.2%
BIBLIOHEMEROGRAFIA INF.	85.7%	----	-----	-----
SOLO TEXTOS ESCOLARES	8.6%	----	-----	50.0%
NINGUNO	5.7%	28.5%	25.8%	-----
ABSTENCION	----	-----	-----	4.2%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Les pedi tanto a padres como a maestros, mencionaran actividades que favorecen la lecto-escritura, y encontré que desde el punto de vista de los profesores (45.9%), es el contacto directo con su comunidad a través de la interpretación de señales viales y letreros, contrariamente los padres (65.7%) aseguraron son los aspectos visuales y auditivos a través de ejercicios visomotores y honomatopéyicos, los que facilitan el proceso. Un porcentaje mínimo (5.8%) de padres coincide con los profesores sobre este aspecto.

Por otro lado, alrededor de una cuarta parte (29.1%) tanto de profesores como de padres (20%), coincidieron es la lectura y los dictados los que favorecen el proceso, una cuarta parte de los profesores (20.8) afirmó es la investigación sobre diversos temas, y un porcentaje reducido (8.5%) de padres confesó no tener idea de que actividades son las que favorecen el proceso.

Casi la totalidad de los profesores (95.8%) se interesó en que sus alumnos practicaran frecuentemente este tipo de actividades, paralelamente variados padres (48.6%) aseguraron apoyar a sus hijos a efectuarlas diariamente, mientras que el 34.2% afirmó que sólo ocasionalmente los ayudan, y una minoría (8.7%) dijo nunca apoyarlos (este último porcentaje se correlaciona con los padres que no tienen idea de que manera apoyarlo).

6.G FUNCION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En este aspecto les pregunté a los padres sobre la importancia de que sus hijos aprendan a leer y escribir, y para la mayoría (97.1%) la importancia reside en un fin teleológico, es decir en sus causas finales de cuatro tipos: 1) movilidad social (11.5%) "solamente así, puede defenderse, conseguir un buen empleo"26, 2) superación académica (28.5%) "...salga adelante, aunque sea en una profesión pequeña"27, 3) autonomía (40%) "pueda valerle por si mismo"28, y 4) comunicación (17.1%) "porque así se les hace más fácil comunicarse y relacionarse con los demás"29.

Encontré una variante en las respuestas (2.4%), las agrupé en esta categoría por no dar una definición acorde a la pregunta, por ejemplo: "leer y escribir es lo primero que enseñan" 30.

Posteriormente les pregunté a los profesores "¿Para qué creé que le sirve al niño leer y escribir?" y aproximadamente el 66.7% respondió que le sirve al niño para comunicarse con las personas, mientras que el 25% mencionó que su objeto es poder continuar con su escolaridad. El 8.3% sobranse señaló que es otra la utilidad de la lecto-escritura, sin mencionar cual.

Los padres encuentran utilidad en la lecto-escritura de acuerdo a lo que en un futuro les puede brindar a sus hijos, es decir, la conciben como el resultado último del proceso total de aprendizaje, olvidandose de la utilidad que en el presente les arroja.

Referente a la pregunta "¿Le menciona al niño para qué le sirve aprender a leer y escribir?", elaborada tanto para maestros como para padres encontré que el 100% de los profesores aseguró mencionarle a sus alumnos la función de la lecto-escritura, debido que lo consideran el punto de partida del proceso (24.2%), o bien, porque es importante que conozcan su utilidad (70.8%). Mientras que el 85.8% de los padres también les menciona a sus hijos la u-

tilidad de este aprendizaje, sin embargo el 14.2% indicó no decirles la utilidad debido a que no lo consideran necesario (5.7%) como en el siguiente caso: "No le he dicho, porque no me gustaría desviarlo" 31. El 8.5% restante no justificó su negación.

Ahora bien, de los padres que considerarán valioso decirles a sus hijos para que les sirve leer y escribir, sus respuestas las agrupé en dos categorías: 1) fines teleológicos (34.4%) "...cuando seas grande, trabajes, ganes dinero y compres lo que quieras, necesitas prepararte y estudiar" 32, o bien, "...si no estudias y no haces las letras no vas a poder trabajar, de grande no vas a tener para comprarte ropa y si no trabajas, no tienes dinero, ni un buen trabajo" 33. 2) fines inmediatos (48.6%) "...debes escribir para saber, poder juntar y decir las letras" 34, o "...si te pierdes, puedas llegar a la casa, desenvolverte en la calle" 35.

Como vemos el total de los profesores y la mayoría de los padres, si reconocen la utilidad que les reporta a los niños este aprendizaje, considerando importante el mencionarles su objetivo, aunque para muchos padres sea el fin último del proceso y para otros la utilidad presente.

Otras de las preguntas dirigidas a los profesores fueron: "¿Qué elementos considera son los más necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura?" y "¿Cuáles los que requieren sus alumnos?". Observamos en el cuadro no. 12 que como en resultados anteriores un número significativo de profesores coincide que las destrezas perceptivo-motoras son las que más favorecen el proceso y estos mismas son las que requieren los niños sujetos de la investigación.

Alrededor de una tercera parte de los profesores se percató que es el análisis de los códigos escritos lo que necesitan sus alumnos y el que determina este aprendizaje. Así mismo, una minoría da importancia al manejo de la lengua materna y al contacto directo con los textos escritos.

CUADRO NO. 12

¿CUALES SON LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?

PROFESORES	GENERALIDAD DE NIÑOS	NIÑOS EN ESTUDIO
DESTREZAS PERCEP-MOTOR.	50.0%	62.5%
ANALISIS DE LOS COD. ESC	29.2%	29.2%
MANEJO DE LA LENG. MATER	8.3%	-----
CONTACTO CON TEXTOS ESC	8.3%	-----
ABSTENCION	4.2%	8.3%
TOTAL	100.0%	100.0%

Paralelamente les pregunté a los padres "¿Qué necesita(o) su hijo para aprender a leer y escribir?", y observo (ver cuadro no.13) que los padres continúan poniendo en manos de la enseñanza la adquisición de la lectura, un porcentaje menor de acuerdo a el apoyo o estimulación que reciben de sus padres y/o maestros. Lo cual evidencia el valor que atribuyen a la persona que les dice como realizar las letras, o bien los apoya a efectuar este aprendizaje, desconociendo que el niño por sí mismo participa y se interesa en el objeto de conocimiento por ser parte de su vida cotidiana, y el papel de guía que los padres y maestros desempeñan en el proceso. Por otra parte, una minoría considera que lo único que necesitaron sus hijos para aprender fueron los objetos materiales como son la pluma, el lápiz y los cuadernos.

CUADRO NO 13

¿QUE ELEMENTOS NECESITO (A) SU HIJO PARA ADQUIRIR LA LECTO-ESCRITURA?

PADRES	ELEMENTOS
OBJETOS MATERIALES	14.2%
ENSEÑANZA	45.8%
APOYO	31.5%
NO SABE	8.5%
TOTAL	100.0%

6.H IMPORTANCIA DEL CAPEP Y/O JARDIN DE NIROS

Dentro de este apartado pregunté tanto a profesores como a padres "¿En qué momento inició el niño el aprendizaje de la lecto-escritura?", para la mayoría (62.8%) de los padres sus hijos iniciaron este aprendizaje cuando ingresaron a la primaria, sin justificar su posición, tan sólo dos de los casos mencionaron fué porque aprendieron letras y números. Esta misma idea la comparte una tercera parte de los profesores.

Así mismo pregunté "¿Considera que el niño que atiende inició o inicia el año escolar con los elementos necesarios para adquirir la lecto-escritura?" y observé que el 54.2% de los profesores consideró que el niño sí inició el año escolar con los elementos necesarios, de dos tipos: 1) madurez neurológica (29.2%) y 2) destrezas perceptivas y habilidades lingüísticas (25%).

Sin embargo el 29.2% dijo no poseer los elementos necesarios para adquirir la lecto-escritura de dos tipos: 1) inmadurez y torpeza motora (25%), y 2) desconocimiento de materiales impresos (4.2%). El 16.6% de los profesores se abstuvo de responder a la pregunta.

A los padres les pregunté si el CAPEP y/o Jardín de Niños prepararon a sus hijos para este aprendizaje. Encontré que aproximadamente el 82.8% de los padres entrevistados consideraron que si los prepararon en tres aspectos: 1) adquirió destrezas perceptivo-motoras (40%), 2) ayudó a su desenvolvimiento general (14.2%), y 3) aprendió letras y números (11.4%). El 17.2% sobrante no contestó a la pregunta. Sin embargo, el 17.2% aseguró que ni el CAPEP ni el Jardín de Niños ayudaron a sus hijos en el aprendizaje de la lecto-escritura pues no aprendieron letras (8.6%) y el 8.6% restante no justificó su negación.

Como vemos, para un gran porcentaje de los padres el aprendizaje de la lectura y escritura se inicia en el ciclo primario, adjudicándole importancia al nivel preescolar únicamente en la medida que favorece la adquisición de destrezas perceptivo-motoras, el desenvolvimiento general del niño y en algunos casos porque les enseñan letras y números, evidenciando tanto profesores como padres poca importancia al nivel preescolar para la adquisición de este aprendizaje. Se olvidan que no son las destrezas perceptivo-motoras lo único que integra el proceso, y que no es el profesor en la primaria el que le va a hacer comprender los elementos que lo componen. Desconocen que desde antes de ingresar al ciclo primario el niño ha tenido contacto con textos escritos en su familia, escuela y comunidad, que ha empezado a cuestionar y a reflexionar sobre la existencia de la escritura.

Varios profesores consideraron que los niños no se encontraban capacitados para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura debido a que demostraban inmadurez y torpeza motora, mientras que en sólo uno de los casos la incapacidad residió en el desconocimiento de materiales impresos.

De esta larga serie de aspectos indagados podemos darnos cuenta de la posición que sustentan los padres y profesores respecto a la lectura y escritura, la cual guarda relación directa con el mayor o menor acercamiento del niño con este objeto de conocimiento, el cual trataré en el siguiente capítulo.

LISTA DE INFORMANTES

1.-	Informante No.	8
2.-	"	13
3.-	"	29
4.-	"	34
5.-	"	1
6.-	"	16
7.-	"	33
8.-	"	13
9.-	"	10
10.-	"	12
11.-	"	22
12.-	"	5
13.-	"	15
14.-	"	7
15.-	"	34
16.-	"	10
17.-	"	23
18.-	"	17
19.-	"	10
20.-	"	28
21.-	"	26
22.-	"	27
23.-	"	9
24.-	"	5
25.-	"	28
26.-	"	2
27.-	"	27
28.-	"	5
29.-	"	15
30.-	"	28
31.-	"	9
32.-	"	33
33.-	"	2
34.-	"	29
35.-	"	16

CAPITULO 7. LOS ASPECTOS COGNITIVOS O NO VISUALES EN EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA.

Después de haber hecho una revisión del proceso de lecto-escritura, tenemos que aprender a leer y escribir no es nada sencillo y requiere de tiempo y de contacto directo con el mismo. De aquí que la idea principal de este capítulo y que giró a lo largo de esta investigación, fuese el descubrir en los niños el tipo de análisis y reflexión que por sí solos han efectuado sobre su lengua y que permite señalar en que momento del proceso de la lecto-escritura se encuentran.

Esta evaluación se basa en algunas de las actividades propuestas por Emilia Ferreiro y Delia Lener sobre la adquisición de la lecto-escritura. No es una prueba totalmente estructurada, ni cuenta con parámetros de calificación establecidos, es simplemente la selección de algunos indicadores que nos pueden dar una visión global y acorde al tipo de construcción que del objeto de conocimiento efectúan los niños que inician este aprendizaje, y que corresponde al Pedagogo profundizar.

A continuación mencionaré detalladamente los resultados alcanzados en esta evaluación y los análisis efectuados de acuerdo a cada uno de los indicadores propuestos.

7.A ANTICIPACION A PARTIR DE LA IMAGEN.

Ya hemos visto que cada niño aborda la lecto-escritura con diversos elementos que le permiten extraer el significado de lo que lee; la información visual es mínima ya que tanto el cerebro como el ojo humano no son capaces de captar todos los signos gráficos que contiene el texto. Es la información no visual la que adquiere mayor peso en el lector que corresponde con los conocimientos que pone sobre la lengua, el tema que esta leyendo, y lo que espera encontrar en la escritura a través de las ilustraciones que ve.

Esta anticipación le permite al niño adelantarse a las palabras que va leyendo y saber cuales continúan. Puede ser anticipación semántica (si adivina lo que continúa por el significado de lo leído) o de tipo sintáctico (después de un artículo esperamos un sustantivo), debido a que así se estructura nuestra lengua.

Por esto, pretendí aclarar que criterios son los que establece el niño entre la imagen y el texto, los cuales en un primer momento, nos darán indice de la diferenciación entre escritura y dibujo, tal como la anticipación sobre las partes que componen un enunciado.

Encontré que la mayoría de los niños al preguntarles "¿Qué vez en esta tarjeta?" expresaron ver el dibujo del caballo, incluso algunos niños describieron la lámina pero sin dar importancia al enunciado escrito como los siguientes casos: "Un caballo blanco" 1, "Un caballo, cola, ojos, cabellos, patas, piernas, herraduras, pelo, cuello, orejas" 2, solo uno de los casos mencionó "caballo y letras" 3, este último niño se percató que no sólo existía el dibujo, sino que también se encontraban letras.

Ahora bien, hice más directa la pregunta, a estos mismos niños, sobre si hay algo que leer en la lámina, y la mayoría encontró algo que leer, sólo dos casos niegan que algo se pueda leer. Esto nos indica que ya empiezan a diferenciar dibujo de escritura.

Sin embargo, en la interpretación del texto acompañado de la imagen, la mayoría dijo encontrar en la escritura exclusivamente el nombre del objeto que ven en la imagen, es decir "caballo", estos niños se encontraron en un segundo nivel de la lectura, porque creían que la escritura acompañada de dibujo representa únicamente el nombre del objeto que ven. Mientras que un menor porcentaje (14.2%), expresó encontrar una oración relacionada con el dibujo, como en los siguientes casos: "El caballo brinca" 4, "El caballo es bueno, tiene patas, unos pies como caminar" 5, "El caballo está contento y está brincando" 6. Estos últimos niños a pesar de no saber leer anticiparon a partir de la imagen presentada enunciados compuestos por artículo, sujeto y hasta predicado.

Por otra parte las justificaciones que dieron los niños a sus apreciaciones revelan que algunos ya empezaron a considerar las características formales del texto, por ejemplo en: ¿Por qué te parece que puede decir tal cosa? "porque lo lei" 7, o bien, "porque ahí esta la e" 8, otro grupo de niños (45.8%) justificaron su afirmación a través de la acción que creyeron o vieron ejercer el sujeto de la imagen, es decir: ¿Por qué te parece que puede decir tal cosa?, "porque está saltando" 9, "porque así le pusieron" 10, "porque es un caballo que anda por el pasto y quiere correr" 11. Estos niños predijeron el significado del texto a través de lo que les sugirió la imagen. Otro grupo de niños (20%) demostró una de las características de su pensamiento prelógico como es la siguiente "¿Por qué te parece que puede decir tal cosa?" "porque sí" sin agregar nada más, ni justificar ante los demás su posición.

Un mínimo porcentaje (2.8%) dió respuestas de tipo ilógico, posiblemente porque no comprendió la pregunta o bien presentó alguna dificultad para procesar las ideas, su respuesta fué "¿ Por qué te parece que puede decir tal cosa?" "por un niño bien" 12.

En el cuadro No. 14, observamos el tipo de respuestas dadas por los niños sobre la localización de las partes que componen el enunciado, es decir les lei el enunciado y les pregunté: "¿Dónde dice El?", "¿Dónde dice caballo?", o bien "¿Dónde dice salta?". Un porcentaje significativo de niños (42% aprox.) ubicó correctamente las palabras nombradas, demostrando un gran avance en la adquisición de la lecto-escritura, mientras que alrededor de una cuarta parte de los niños se inclinó por alguna otra palabra del enunciado, por ejemplo dijo "salta" para caballo, sin embargo estos últimos niños ubicaron cada una de las palabras en el enunciado que aunque no fué el correcto demostraron hacer la diferenciación entre cada uno de los segmentos que componen el enunciado.

Un porcentaje menor (15% aprox.) ubicó cada palabra en todo el enunciado, por ejemplo en "¿Dónde dice caballo?" dijo "El caballo salta", en este tipo de respuestas encontró que el artículo "EL" fué el que menos escogieron los niños seguramente por los pocos elementos que lo forman. También encontré niños que ubicaron cada palabra en alguna letra o sílaba del enunciado, por ejemplo "¿Dónde dice El?" señaló la "a" de "salta" y dijo "aquí" 13, o bien, "¿Dónde dice salta?" señaló la "llo" de "caballo" y dijo "aquí" 14. Estas últimas respuestas demuestran que estos niños aún no iniciaban una reflexión sintáctica sobre la escritura.

CUADRO NO. 14
ANTICIPACION A PARTIR DE LA IMAGEN

DONDE DICE:	EL	CABALLO	SALTA
PALABRA CORRECTA	45.7%(15)	42.8%(15)	34.2%(12)
PALABRA INCORRECTA	28.5%(10)	20.0%(7)	25.7%(9)
TODA LA ORACION	5.8%(2)	14.2%(5)	17.1%(6)
ALGUNA LETRA O SILAB	14.2%(5)	20.0%(7)	22.8%(8)
NO SUPO	5.8%(2)	-----	-----
TOTAL	100.0%(35)	100.0%(35)	100.0%(35)

7. B LECTURA SIN IMAGEN.

Uno de los criterios a través de los cuales el lector encuentra significado a la escritura sin necesidad de leer letra por letra consiste en seleccionar las formas gráficas, que son los índices informativos más importantes, es decir obtiene más información de las sílabas iniciales de una palabra o enunciado que de las finales.

En este segundo apartado revisaré el tipo de deducción que efectuaron los niños, ya sea de acuerdo a la longitud total del no. de palabras, de letras o palabras conocidas, que les permitieron anticipar el significado de los enunciados, así como establecer una relación entre la lengua escrita y la lengua oral.

Encontré que la mayoría de los niños (60%) afirmó imaginar qué decía en cada oración mostrada, mientras que el 40% de los ca-

El tipo de anticipación que efectuaron de los enunciados mostrados fue en tres de los niños (8.5%) porque lo leyeron, otros (11.5%) fue porque conocían letras por ejemplo, "¿Imaginas que dice en cada oración?", "sí, la a, u, ra; o, a, ta" 15, este segundo caso demuestra que aún no habían hecho una reflexión lingüística de su lengua, sin embargo iniciaron el proceso y reconocen letras.

Otro grupo de niños (34.2%) dijo palabras que se le ocurrieron, sin relación aparente con los enunciados mostrados como en el siguiente caso: Al primer enunciado de "Jesús brincó", dijo "pan", al segundo de "Papá se fué al trabajo" dijo "pan de dulce" y al tercer enunciado de "Lucha limpia y su tía le ayuda" dijo "pan caliente" 16, en este caso específicamente encuentro una relación entre los enunciados y la predicción que hicieron de los mismos, es decir entre mayor fue la longitud de los enunciados, mayor fue el número de palabras o bien el significado que le imprimió al enunciado. En otro caso se dijo "¿Imaginas qué dice en cada oración?", "sí...que pongas unas letras, que pongas otras letras" 17, tal parece que este niño le encontró utilidad a la escritura, que si bien no supo que decía dedujo que algo le está diciendo.

Una minoría de niños (8.5%) al no encontrar imagen, solamente los enunciados, creyeron que éstos se referían aún a la imagen del primer apartado, como lo observamos en el siguiente caso

"¿Imaginas que dice en cada oración?", "sí, caballo" 18, o bien, "caballo, vaca, borrego" 19, éste último niño se apoyó en la imagen anterior pero al ver tres enunciados en lugar de uno, aumentó otros nombres. Un igual porcentaje no justificó su afirmación y solo dijo "porque sí", satisfaciéndole su respuesta.

Por otra parte, la anticipación que efectuaron de cada enunciado después de leerlos fue como podemos observar en el cuadro no. 15, con diversas características:

CUADRO NO. 15
LECTURA SIN IMAGEN

! CUAL ES:	! ENUNCIADO 1	! ENUNCIADO 2	! ENUNCIADO 3
ENUNC. CORRECTO	57.2%(20)	62.8%(22)	62.8%(22)
ENUNC. INCORREC.	31.4%(11)	28.6%(10)	25.8%(9)
PARTE DE ENUN.	11.4%(4)	8.6%(3)	11.44%(4)
TOTAL	100.0%(35)	100.0%(35)	100.0%(35)

La mayoría de los niños (60% aprox.), ubicaron correctamente los enunciados; cabe mencionar que varios de estos niños se guiaron por el orden en que se les leyeron los enunciados, al igual que otro grupo de niños (28.5%) que ubicó los enunciados en alguno de los otros dos, demostraron poca reflexión entre los aspectos escritos y los hablados.

Paralelamente otros niños, ubicaron cada enunciado en una parte de otro enunciado como por ejemplo: "¿Cuál es Jesús brincó?" señaló de la tercera oración la palabra "Lucha" 20, o bien, "¿Cuál es Lucha limpia y su tía le ayuda?" señaló la palabra "va" de la oración "Papá se va a trabajar" 21, este grupo aún no establecía relación entre los aspectos sonoros y los escritos y una razón de ésto pudiera ser el poco contacto que tenían con la lectura y los materiales escritos.

Así mismo, las justificaciones que dieron a este respecto las podemos observar en el cuadro no. 16.

Dos quintas partes aproximadamente, afirmaron que fue porque leían o veían letras, por ejemplo: "¿Cómo te diste cuenta?" "porque lo leí" 22, "porque ví la pa" 23, estos niños como ya hemos visto realizaron una anticipación de acuerdo a los elementos lingüísticos que conocían y que corresponden al sistema de escritura. De igual manera, algunos niños dieron otro tipo de respuestas como estas: "¿Cómo te diste cuenta?", en el primer enunciado de "Jesús brincó" dijo "porque tiene poquitas letras" 24 "porque es la última que está arriba" 25, (señaló correctamente la oración), en estos casos observo la anticipación que hicieron respecto a la longitud de los enunciados y a la ubicación de las oraciones mostradas.

Sin embargo, la mayoría de los niños se encontró en un nivel presimbólico, es decir no encontraban aún significado a la escritura. Esto lo encontré en niños que justificaron su afirmación a través de la acción del sujeto del enunciado, por ejemplo, "¿Cómo

te diste cuenta?" dijo "porque se va a trabajar" 26, "porque le ayuda, yo le ayudé a mi mamá" 27, o bien, en niños que justificaron su respuesta a través de facultades personales o externas, es decir "¿Cómo te diste cuenta?" dijo "porque me fijé" 28, "porque me dice diosito" 29, o, "porque sí" 30.

Otro grupo de niños dió respuestas de tipo ilógico que no las integré en los rubros anteriores ya que mencionaron: "¿Cómo te diste cuenta?" dijo "con el conejo que tienes en la olla" 31, "por caperucita roja que tiene el gato" 32.

CUADRO NO. 16
LECTURA SIN IMAGEN

¿COMO TE DISTE CUENTA!	ENUNCIADO 1	ENUNCIADO 2	ENUNCIADO 3
LEE O VE LETRAS	28.5%(10)	31.4%(11)	25.7%(9)
LA ACCION DEL SUJETO!	11.4%(4)	14.3%(5)	11.4%(4)
FACUL. PERSON. O EXTER!	28.5%(10)	20.2%(7)	25.9%(9)
PORQUE SI	5.7%(2)	2.8%(1)	8.5%(3)
OTROS	8.5%(3)	14.2%(5)	11.4%(4)
ABSTENCION	17.4%(6)	17.1%(6)	17.1%(6)
TOTAL	100.0%(35)	100.0%(35)	100.0%(35)

7. C ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO.

La escritura del nombre propio es generalmente la primer forma escrita que adquiere significado para el niño, y es a través de ésta que se manifiesta el interés y contacto que ha tenido con los aspectos formales de su lengua.

Al revisar este aspecto se puede observar el nivel de construcción de la escritura que maneja el niño y que da la posibilidad de iniciar el trabajo de lecto-escritura en la escuela.

Encontré que la escritura del nombre propio es de gran interés para los niños, pues cuando les dije si podían escribirlo, casi todos los niños (97.2%) afirmaron poderlo hacer. Sólo uno de los niños expresó no poderlo hacer, sin embargo, cuando les dije cribanlo como quieran, todos los niños participaron de acuerdo a su experiencia con este tipo de escritura, se ubicaron preferentemente niveles de conceptualización altos, es decir, en el alfabético, silábico, y silábico-alfabético, lo que demuestra la trascendencia y significado que tiene para cada niño su nombre propio, sin embargo también encontré niños que habían aprendido a copiar su nombre sin haber hecho aún una reflexión sobre su escritura (esto lo encontré comparando estas escrituras con las de otras palabras).

Los niños del nivel alfabético (28.5%) realizaron escrituras del siguiente tipo: "Efrren Abrego Aguilar" 33 para Efrén Abrego Aguilar, "César Alegadro Fena de Fuente" 34 para Cesar Alejandro Fernández Fuentes y, "EUSEBIO" 35 para Eusebio, éstas son fácilmente reconocibles porque forman parte de nuestro sistema alfabético.

Escrituras que se encontraban en proceso ascendente y son las llamadas silábico-alfabéticas (14.2%) como las siguientes: "Arturo Rseyes EMSrTseE" 36 para Arturo Reyes Martínez, o "Jose Groino" 37 para José Antonio, o "Marins" 38 para Maribel.

También encontré escrituras que establecen una correspondencia con las sílabas que componen la palabra, llamadas silábicas (20.2%) como por ejemplo: "Joue++" 39 para Janette, o "Diet Guz" 40 para Diana Guzman, o "Migue Agi" 41 para Miguel Ángel. O bien, escrituras primitivas que los niños compusieron a través de sus intentos por comprender el sistema establecido, éstas son las presilábicas (37.1%) como las siguientes: "Ja Jout Pau Ra pu Suaz" 42 para Juan Juventino, o "AIEbushIEAii" 43 para Mariana, o "a nanananasan 22" 44 para Jacobo González Guevara.

Sobre estos niveles de construcción de la escritura hablaré detalladamente en el apartado sobre escritura de otras palabras.

7.D IDENTIFICACION DEL NOMBRE PROPIO.

Si analizamos ahora el tipo de reconocimiento que hicieron los niños de su nombre propio a partir de los elementos que conocían del sistema alfabético y que le permitieron identificar su nombre entre otros nombres escritos, encontramos que el 51.4% de los niños sí localizó acertadamente su nombre con facilidad debido a que tenían contacto con esta escritura, una minoría de niños (8.5%) reconoció su nombre únicamente a partir de su inicial, pensó seguramente que cada nombre con su misma inicial era el suyo, estos niños se encontraron en vías de identificar su nombre, pues se dieron cuenta de la inicial, posteriormente harán el reconocimiento total de su nombre en la medida que adquieran contacto con esta escritura.

De igual forma detecté niños que confundían su nombre al momento de identificarlo, en ocasiones decían que sí era y enseguida cambiaban de opinión, estos niños demostraron que la integración de un conocimiento no es fácil y se compone de aciertos y errores necesarios en el difícil proceso por aprender a leer y escribir.

Encontré un grupo de niños (37%) que no lograban diferenciar su nombre de entre otros, aún no se percataban de ningún índice que les permitiera identificarlo, obviamente estos niños no habían tenido contacto con su nombre propio o si lo habían tenido no fue el suficiente para que le encontraran significado y a partir de esto iniciaran su reflexión lingüística.

7.E ESCRITURA ESPONTANEA DE PALABRAS.

El tipo de construcción de la escritura, efectuado por los niños espontáneamente nos da un índice de la comprensión que han adquirido sobre los aspectos formales de la lengua escrita, esta construcción es un paso hacia la utilización de la lecto-escritura.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Dentro de la escritura de palabras pude ver claramente los niveles de conceptualización que presentaron los niños.

Comparando la escritura del nombre propio y la de otras palabras encontré que en la escritura del nombre propio más niños abarcaron la categoría alfabética, silábico-alfabética y silábica, mientras que en la escritura de otras palabras estos niveles se redujeron y la mayoría de los niños se encontró en un nivel presilábico (ver gráficas 21 y 22).

Los niños que se encontraron en el nivel presilábico (71.4%) demostraron elaborar ideas lógicas de acuerdo a la experiencia que tenían, aunque desconocían los aspectos formales de la lengua. En este grupo observé diversas características, como las siguientes (ver escrituras de estos niños en el anexo no. 6.D):

a)Requirieron de dibujos para representar sus escrituras sin haber reflexionado sobre la diferencia entre escribir y dibujar (ver escrituras de los niños 25 y 31).

b)Utilizaron pseudoletras o garabatos sin más control que el final de la línea, espacio o límite de la hoja, repitiendo constantemente la misma grafía o un par de éstas a lo largo del renglón, y variandolas únicamente al cambiar de escritura (ver escrituras de los niños 19, 20, 28 y 30).

c)Emplearon una pseudo letra, garabato o dibujo para representar cada una de sus escrituras, incluso algunos niños combinaron estos elementos, pero siempre sólo una para cada nombre (ver escrituras de los niños 12, 33 y 34).

d)Utilizó siempre una serie de letras en el mismo orden, para cada una de las diferentes escrituras. Tal parece que su idea era que todo se escribe igual y que el significado de la escritura es de acuerdo a la intención que tuvo en el momento de producirla, es decir, pensó que escrituras idénticas dan significados diferentes, este niño se encontró en un momento importante del proceso de lecto-escritura debido a que empezó a percatarse que la escritura remite a un significado (ver escritura del niño 11).

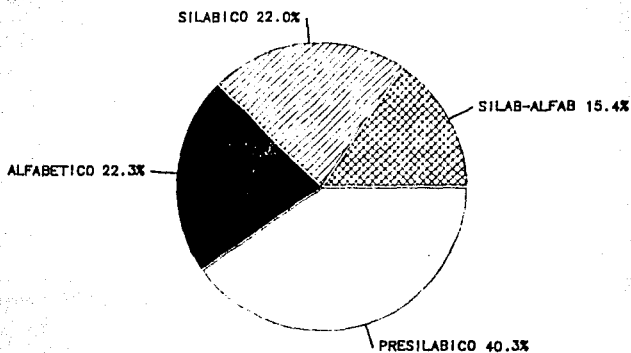
e)Presentaron una sensible variación en la cantidad de letras y con la tendencia a poner al inicio de cada nombre las mismas grafías pero modificando el final de cada escritura (ver escrituras de los niños 7, 8 y 32).

f)Emplearon un número fijo de letras para cada nombre con la consigna de cambiarlas para cada escritura o bien modificar el orden, seguramente pensaron que para que dijera cosas distintas debe llevar letras distintas, pero sin cambiar la cantidad (ver escrituras de los niños 2, 24 y 26).

g)Demostraron una mayor diferenciación en la escritura dentro de este nivel presilábico. Variaron la cantidad y la variedad de grafías, es decir se dieron cuenta que la escritura implica una variación tanto en la cantidad como en la variedad de sus elementos. (ver escrituras de los niños 4, 9, 13, 16, 17, 9, 21, 22, y 29). En algunos casos la cantidad de elementos de una escritura dependió del referente o bien del orden en que les mencioné las palabras.

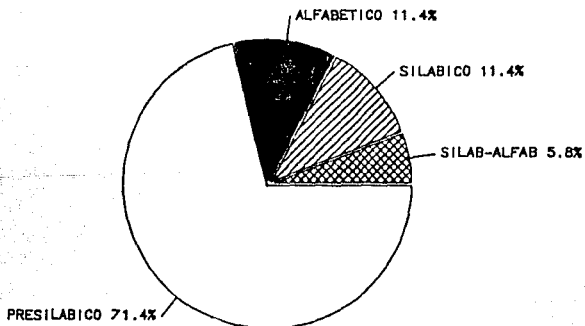
Esta última idea la observé en varios niños de este nivel presilábico y nos indica la poca reflexión que habían efectuado entre el lenguaje escrito y el hablado.

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS NIVELES DE ESCRITURA
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO



GRAFICA No.21

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS NIVELES DE ESCRITURA
ESCRITURA DE OTRAS PALABRAS



GRAFICA No.22

Ahora bien, en el segundo nivel de escritura, silábico (11.4 %) se agruparon algunos de los niños de la investigación, los cuales presentaron una correspondencia entre grafías y sílabas con predominio del sonido convencional, es decir se dieron cuenta de la relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla. Utilizaron para representar sus escrituras algunas veces vocales y otras veces consonantes. (ver escrituras de los niños 10, 14, 15 y 23).

En el nivel silábico-alfabético encontré sólo dos casos (5.8%), que combinaron elementos del nivel anterior y del que sigue con la característica de que utilizaron el valor sonoro convencional, es decir en ocasiones emplearon para cada grafía una sílaba y en otras para cada grafía un sonido (ver escrituras de los niños 27 y 35).

En el último, nivel que es el Alfabético (11.4%) encontré una minoría de niños con las siguientes características:

a) Presentaron algunas fallas en la utilización del valor fonético convencional, seguramente por desconocimiento de la letra, sin embargo fueron fáciles de interpretar (ver escrituras de los niños 3 y 6).

b) Emplearon escrituras alfabéticas, acordes totalmente al sistema de escritura establecido, es decir, relacionaron para cada letra un fonema (ver escrituras de los niños 1 y 5).

Es importante mencionar que estos niveles de conceptualización están de acuerdo a la escritura espontánea de palabras pues, como vimos en la escritura del nombre propio éstos cambiaron.

Muchos de los niños que en estas escrituras se encontraron en alguna fase del nivel presilábico o bien en otro nivel de construcción en escrituras que realizaron en la prueba tradicional (anexo no.7) alcanzaron un nivel más alto o bien, más bajo, esto nos demuestra los niveles de transición por los que cada niño atraviesa en la adquisición de la lecto-escritura.

Por otra parte, el tipo de escritura que emplearon los niños fue en el 60% de los casos el convencional, es decir el compuesto por letras, mientras que en el 22.8% fue el no convencional, éste comprende garabatos, dibujos o pseudoletas, finalmente el 17.2% utilizó una combinación de los anteriores, es decir, empleó en sus escrituras tanto letras como garabatos.

La mayoría de los niños que utilizaron escrituras convencionales fueron de los niveles más avanzados, sin embargo, también lo hicieron variados casos del presilábico, mientras que la escritura no convencional o intermedia la emplearon preferentemente éstos últimos. De aquí puedo desprender que una gran cantidad de niños se dió cuenta de la forma de las grafías que integran el sistema alfabético.

7.F CLASIFICACION DE MATERIAL ESCRITO

En este apartado pretendo descubrir los criterios lógicos que maneja el niño para clasificar el material escrito como "ser o no ser para leer" y el tipo de reflexión que realiza sobre el significado de las palabras.

Con el análisis de los aspectos formales, quiero decir aquellos aspectos establecidos con arbitrariedad, cuya finalidad es lograr un entendimiento y comunicación entre un grupo de gente, estos aspectos dan origen a las dificultades con las que el niño se enfrenta al intentar discernir estos elementos.

Encontré que en la mayoría de los niños las palabras que les sirvieron para leer fueron en una mayor frecuencia las que tienen más elementos, mientras que las que tienen menos letras aseguraron no les servían para leer, como lo podemos ver en los cuadros no. 17 y 18.

CUADRO NO 17
SI LE SIRVEN PARA LEER

No.	FRECUENCIAS		
prog	ALTA	MEDIA	BAJA
1	MAMA	TT	36
2	PERRITOS	TU	2
3	258	56789	YA
4	MAS	ppppp	EL
5	Lápiz	mpsol	1

CUADRO NO 18
NO LE SIRVEN PARA LEER

No.	FRECUENCIAS	
prog	ALTA	MEDIA
1	36	56789
2	2	TT
3	YA	TU
4	EL	cccccc
5	1	MAS
6	ppppp	Lápiz
7	mpsol	258

En la mayoría de los niños, las palabras que les sirvieron para leer fueron en una mayor frecuencia las que tienen más elementos, mientras que las que tienen menos letras aseguraron no les servían para leer.

Ahora bien, del 30% que opinó que algunas palabras no le servían para leer hubo sólo dos casos en los cuales los niños dijeron que ninguna de las tarjetas les servían para leer, estos casos son los siguientes: "¿Cuáles te sirven para leer?" dijo "ninguna" 45 sin dar mayor explicación, o en otro caso que opinó, "si fueran nuevas si me servirían pero como son viejas no me sirven" 46. Este niño utilizó un criterio de valor "nuevo-viejo" para justificar que no le servían para leer, siendo evidente que aún no encontraba valor a la lectura y escritura.

La lectura que hicieron los niños de las palabras que sí les servían para leer mostraron diferentes características, éstas son:

a) Niños que reconocieron letras, números o sílabas (25.6%) en la palabra y las mencionaron como en los siguientes casos: Para 258 dijo "ocho" 47, para TU dijo "la u" 48, para MAS dijo "ma" 49, para ccccc dijo "es la c de cara" 50, para mpsol dijo "un palo, un uno, una s, y una de mamá" 51. Estos niños demostraron conocer elementos del sistema alfabético que les permitieron establecer correspondencia entre la escritura y sus sonidos.

Las palabras que predominaron fueron las más conocidas en el ámbito escolar como es mamá, o 258; mientras que las que menos escogieron fueron las que se componen de grafías repetidas como podemos ver en el cuadro no. 19.

CUADRO NO 19

No. prog.	FRECUENCIAS	
	ALTA	BAJA
1	MAMA	TT
2	258	mpsol
3	MAS	pppppp
4	perritos	cccccc
5	1	2
6	Lápiz	36
7	-----	56789

b) Niños que eligieron palabras a través de una letra, sílaba, palabra u oración inventada (28.3%). Estos niños al momento de leer las tarjetas mencionaron una letra, sílaba o palabra conocida por ellos, pero sin relación alfabética con las palabras mostradas o bien la inventaron por ejemplo: Para TT dijo "la i" 52, para Lá-piz dijo "caballo" 53, para ppppp dijo "asa" 54, para perritos dijo "fresas" 55, para mamá dijo "E,U,A,E" 56. Este último niño realizó una correspondencia entre las letras que forman la palabra mamá y las que menciona, que aunque no son las correctas iguala los elementos.

Ahora bien, hubo niños que para cada palabra presentada dijeron una oración completa es decir: Para YA dijo "el bebe puede andar" 57, para ccccc dijo "perro comiendo su hueso" 58, para perritos dijo "un niño que está jugando con su juguete" 59. Estos últimos niños pensaron que en una palabra puede leerse una oración completa encontrándose en los niveles iniciales de la adquisición de la lectura.

Sin embargo, como podemos ver en el cuadro no.20 las palabras que escogieron con mayor frecuencia fueron en su mayoría de variados elementos y de gran extensión, y las que menos escogieron fueron de pocos elementos y extensión, evidenciando los criterios que manejaron para clasificar palabras que les sirven para leer, es decir pensaron que para que diga algo debe tener mas de 3 grafías aunque sea la misma, sin embargo otros agregaron a la cantidad también la variedad de grafías para que diga algo.

CUADRO NO. 20

No. prog	FRECUENCIAS	
	ALTA	BAJA
1	mpsol	YA
2	Lápiz	EL
3	PPPPPP	1
4	TT	258
5	MAMA	MAS
6	cccccc	2
7	perritos	36
8	TU	56789

c) Niños que Defieron o describieron las palabras (2.6%). Encontré en este grupo niños que más que leer mencionaron las características de las palabras mostradas diciendo qué son, o para qué les sirven, como por ejemplo en los siguientes casos: Para 2 dijo "sirve para contar" 60, para TT dijo "mayusculas" 61, para perritos dijo "o,e minusculas" 62, para 56789 dijo "un número 2,3,4,5" 63. Su apreciación demostró el conocimiento que tenían sobre el lenguaje escrito, es decir sobre la utilidad de las palabras, la diferencia entre números y letras o bien, entre mayusculas y minúsculas. Las palabras que más describieron fueron los números como lo podemos observar en el cuadro no. 21.

CUADRO NO. 21

No. prog	FRECUENCIAS	
	ALTA	BAJA
1	1	36
2	2	56789
3	TT	TU
4	--	MAS
5	--	mpsol
6	--	perritos

d) Niños que dieron respuestas de otro tipo (9.2%). Es decir, la lectura de palabras la hicieron a través de alguna parte del cuerpo, como un animal o realizando algún movimiento, por ejemplo: Para TT dijo "asi" (chasqueo) 64, para TU dijo "con la boca" 65, para 36 dijo "como un león" 66, para MAS dijo "con los ojos" 67. Oviamente estos niños no habían iniciado una reflexión sobre la función de la lecto-escritura y dieron respuestas de acuerdo a su pensamiento prelógico, es decir requirieron de un objeto concreto como es su cuerpo para representar la lectura o se apoyaron en su capacidad simbólica de imaginar que son animales y se pueden comunicar como ellos.

En este grupo observé niños que eligieron palabras preferentemente con pocos elementos como YA, EL, TU, TT, y otros que escogieron palabras principalmente con muchos elementos como son perritos, mpsol, 56789, y MAS. En algunos de estos niños no encontré una reflexión sobre la escritura, pues escogieron muchas de éstas indistintamente.

e) Niños que se abstuvieron en responder (4.3%). observé que escogieron palabras, pero cuando se les pedí las leyeran, mencionaron no saber como hacerlo, sin embargo, las palabras que más escogieron fueron la ccccc, así como una de pocos elementos como la TT. El primer caso aparentemente escogió la palabra por el no. de grafías, pero seguramente al momento de leerla se complicó la situación porque todas eran iguales. En la palabra TT, pudo darse el caso de que la escogieran al azar y cuando les pedí la leyeran, aplicaron sus criterios de variedad y cantidad de caracteres y ya no pudieron leerla.

Como hemos visto en este apartado un gran número de niños utilizaron como criterio para clasificar las palabras que sirven para leer, palabras que tienen 3 o más grafías, descartando en gran medida las que tienen dos o una, lo que evidencia en muchos de estos niños las deducciones que elaboraron entorno a la cantidad y variedad de elementos, pues no realizaron una simple correspondencia término a término como en las escrituras iniciales donde para cada nombre remitían una grafía, en este momento pensaron que se requieren de varias letras para representar un sólo nombre emitido oralmente.

7.6 CLASIFICACION DE LETRAS.

He revisado los criterios que maneja el niño para clasificar las escrituras que le sirven o no para leer, ahora revisaré los criterios que utilizaron para agrupar las grafías convencionales, de acuerdo a sus semejanzas y diferencias, posibilidad que adquirieron a través de su familiaridad con éstos elementos.

Encontré que los criterios utilizados por la mayoría (65.8%) de los niños para agrupar letras fue la relación gráfica entre éstas, resultandoles de mayor facilidad juntar las que se componen de líneas rectas, en menor porcentaje las que tienen redondeles, y con mayor dificultad las que presentan ambas características, como observamos en el cuadro no.22.

CUADRO NO. 22
LE PARECEN CASI IGUALES:

FRECUENCIA!	1!	2!	3!	4!	5!	6!	7!	8!	9!	10!	11!	12!	13!	14!	15!	16!	17!
!MAYOR	!M!	!W!	!N!	!N!	!L!	!CH!	!C!	!LL!	!O!	!H!	!Q!	!V!	!	!	!	!	!
!MENOR	!U!	!S!	!B!	!J!	!E!	!P!	!X!	!Y!	!A!	!D!	!I!	!R!	!Z!	!F!	!G!	!K!	!T!

Encontré características particulares en las apreciaciones de estos niños. Las agrupé de la siguiente manera:

a) Niños que juntaron por su forma gráfica (50.8%). Es decir, escogieron grafías que presentan características muy similares, como es el caso de M,N,N,W,L,LL,H,CH,C,N,A,F,E,T,G,O,Q, y descartaron las que desde su punto de vista no son muy parecidas, como es el caso de las siguientes, S,J,U,D,B,Y,Z,R,I,X,P. Estos niños encontraron parecido entre las letras mostradas y las juntaron rápidamente denotando su familiaridad con ellas.

2) Niños que juntaron por su sonido (1%). Estos niños juntaron letras por su parecido fonético, sin importales su forma gráfica, es decir juntaron B-V, S-Z, o LL-L. Aquí observo claramente la relación entre el lenguaje hablado y el escrito.

3) Niños que juntaron por su forma gráfica aunque con poca relación (10.9%). Agruparon principalmente las grafías compuestas por líneas rectas, con las que presentan rectas y curvas, las que más combinaciones tuvieron fueron la J y la D. Parece ser que éstos niños guardaban poca familiaridad con el tipo de escritura convencional, pues la forma de juntar las letras no fue muy clara, no escogieron las más obvias como es la M-W, sino J con CH, J con E, J con R, o bien, D con A, o D con Y. Estas respuestas las consideré aceptables debido a que J y D son grafías compuestas por rectas y curvas, con posibilidades de combinarlas con grafías de rectas o de curvas.

4) Niños que juntaron sin relación (3.1%). Estos niños aparentemente no establecieron comparación entre letras, juntaron indiscriminadamente, es decir agruparon grafías compuestas de rectas con las compuestas por redondeles como es el caso de la letra Y con G, o bien, U con E, o S con T.

Cabe mencionar que en el momento de hacer más fina la apreciación entre los grafismos un buen no. de niños (54.9%) se dió cuenta de las pequeñas diferencias que existen entre las letras, evidenciando de alguna manera el mucho o poco contacto que tenían con las mismas.

Una minoría de niños (10.9%) aseguró que eran exactamente iguales las grafías, y no encontró diferencias entre éstas, pues las consideró iguales, predominando en todos los casos las que son casi idénticas como son, N-N, o LL-L. De este porcentaje de niños (10.9%), el 10.3% se encontró en un error, porque afirmó eran iguales y en realidad no lo son, mientras que el 3% se puede decir acertó debido a que insistió eran iguales B-V demostrando su conocimiento fonético.

En el cuadro No. 23, encontramos la forma de agrupar de la generalidad de los niños. En la parte superior se encuentran las letras mostradas, y en la parte media las grafías que consideraron los niños eran casi iguales con la mostrada. En la parte inferior del cuadro se encuentran las grafías que persistieron por creer que son exactamente iguales.

CUADRO NO. 23

FORMA DE AGRUPAR

!	A!	B!	C!	CH!	D!	E!	F!	G!	H!	!	J!	K!	L!	LL!	M!	N!	N!	O!	P!	Q!	R!	S!	T!	U!	V!	W!	X!	Y!	Z!	
!	CA!	V!	PI!	G!	H!	O!	F!	E!	C!	CH!	T!	U!	X!	LL!	L!	W!	N!	N!	Q!	R!	O!	P!	Z!	I!	J!	A!	M!	K!	V!	S!
!	SI!	!	D!	!	!	Q!	!	!	!	L!	T!	R!	T!	!	!	!	D!	B!	D!	K!	L!	V!	Y!	!	Y!	X!	N!	!	!	!
!	=	!	!	!	!	B!	!	!	!	!	I!	Z!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	J!	Y!	!	!	!	!	!	!
!	!	!	!	!	!	C!	!	!	!	!	X!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!
!	=	v!	!	G!	H!	!	!	C!	CH!	!	!	!	LL!	L!	W!	N!	N!	Q!	!	O!	!	!	!	!	!	!	A!	M!	!	!
!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

7. H CLASIFICACION DE PALABRAS

Igual que en los apartados anteriores, aquí busco revisar los criterios de clasificación de palabras que maneja el niño con respecto a la comparación de sílabas comunes, inicios y finales con la misma letra, longitud similar, etc.

Encontré que cada uno de los niños utilizó diversas ideas para clasificar las palabras. Ante el simple cuestionamiento "Pon Junto lo que va junto", la mayoría (84%) juntó preferentemente las palabras: PAPA, CARTERO, MANTECA, PADRINO, MESA, MIRA, SILLA, COCHE, MAMA y CAMISA, mientras que las palabras que menos combinaciones tuvieron fueron CARTA, TUYO, SUYO y SALON.

De acuerdo a las características específicas de la forma de agrupar abrí las siguientes categorías:

a) Niños que juntaron de acuerdo a la inicial, sílabas o partes comunes (47.4%). Estos niños juntaron las palabras que tienen un inicio en común como son PAPA-PADRINO o CARTA-CARTERO, o bien, las que tienen partes comunes, como CAMISA-MIRA o SUYO-TUYO o MANTECA-MAMA. La mayoría se abocó a esta forma de agrupar, logrando establecer familias de palabras por parecidos alfabéticos.

b) Niños que juntaron de acuerdo a la extensión de la palabra y a las letras comunes (18.4%). En este grupo observé dos criterios para clasificar tanto la extensión o longitud de las palabras como la similitud de sus elementos. Las palabras que más escogieron fueron SILLA, MAMA, MESA, MIRA, y MANTECA, entre otras. Juntaron palabras como PADRINO con CARTERO, SILLA con MAMA, o MESA con MIRA.

c) Niños que juntaron de acuerdo a la extensión de la palabra (3.8%). En éstos predominó, en su forma de agrupar, la extensión o longitud de las palabras, por ejemplo: MESA con COCHE, PAPA con TUYO, o MAMA con SUYO.

d) Niños que juntaron de acuerdo a las mismas letras aunque en diferente lugar (13.8%). Aquí el criterio para agrupar fue la similitud entre las letras aunque su ubicación fuese diferente,

por ejemplo: SALON con MAMA, o PADRINO con SILLA.

e) Niños que juntaron sin relación aparente (.57%). Esta minoría de casos juntó indiscriminadamente sin relación aparente, es decir agruparon palabras como: SUYO con MANTECA o, SUYO con CARTA. demostraron encontrarse en los inicios del proceso y aún no haberse percatado de la similitud que existe entre las palabras.

En el cuadro no. 24 observamos la forma de agrupar de la mayoría de los niños. Del lado izquierdo se encuentran las palabras mostradas a los niños, y del derecho las palabras que tuvieron una mayor repetición. La forma de agrupar de los niños para cada una de las palabras fué en un primer lugar de acuerdo a la inicial o partes comunes, después de acuerdo a la extensión y a la similitud de letras, en tercer lugar de acuerdo a las letras comunes aunque no fuesen en la misma posición, en un cuarto lugar por la extensión de la palabra y un último lugar sin relación entre ellas.

CUADRO NO. 24
FORMA DE AGRUPAR

	1	2	3	4	5	6	7	8
CARTA	CARTERO	PAPA						
CARTERO	CARTA	CAMISA	MANTECA					
MAMA	MIRA	PAPA	MANTECA	MESA	CAMISA			
PAPA	PADRINO	MAMA	CARTA					
PADRINO	PAPA	SALON						
COCHE	COCHE							
SUYO	TUYO							
SUYO	PAPA							
MESA	MIRA	SILLA	MAMA	SUYO	SALON	CAMISA	MANTECA	
MIRA	MAMA	MESA	SALON	PAPA	CAMISA	MANTECA		
SALON	SILLA	PADRINO	MIRA	SUYO	MESA			
CAMISA	CARTERO	MANTECA	CARTA	MAMA	PADRINO	MIRA		
MANTECA	MAMA	CAMISA	CARTERO	MIRA	CARTA	PAPA	COCHE	MESA
SILLA	SALON	MESA	SUYO	CARTA				

Es evidente que cada uno de los niños utilizó diversas ideas para clasificar las palabras, pero en todos los casos encontré presente la reflexión que hicieron de las mismas, ya fuese por el parecido entre letras, longitudes o bien, fragmentos.

7.1 ORIENTACION DE LA ESCRITURA

La orientación de la escritura es un elemento fundamental en la comunicación escrita entre las personas. De aquí que el conocimiento que el niño obtenga sobre esta convencionalidad de escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, le permitirá aproximarse más al sistema de escritura establecido.

Les mostré a los niños dos tarjetas, primero una que decía CASA y después otra que decía ASAC, y les pregunté "¿Qué dice aquí?". El 17.2% leyó la palabra alfabéticamente, otro grupo de niños (14.2%) intentó leer la palabra a través de los elementos que conocía de ellas, como fueron letras o sílabas, por ejemplo en "¿Qué dice aquí?" respondieron "dos A y una E" 68, o bien, "A.A" 69. (ver gráfica no.23).

Paralelamente encontré niños que mencionaron alguna letra, sílaba, o palabra que aunque no presenta relación con la palabra mostrada hicieron intentos por dar significado a ella, como fue el caso siguiente "¿Qué dice aquí?" respondieron "padrino" 70, "una J, una Ta, una Ti, una To" 71, "mi mamá" 72. Finalmente algunos niños expresaron no saber que decía en la tarjeta.

En la gráfica no.24 observamos los resultados a la pregunta "¿Se podría escribir así (ASAC)?", la mayoría de los niños (63.1%) afirmó si poderse leer de esa manera y seguir diciendo CASA, estos niños no se percataron del cambio de significado, pensaban que por tener las mismas letras continuaba diciendo lo mismo, mientras que un grupo menor de niños (37%) se dió cuenta del cambio de significado.

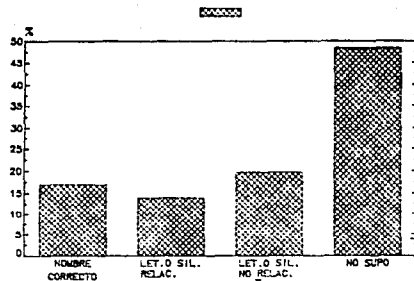
En la gráfica no.25 apreciamos que la mayoría de los niños (65.7%) se dió cuenta que no es posible leer de derecha a izquierda; evidenciaron la experiencia que tenían con actos de lectura, sin embargo, otro grupo de niños (25.7%), afirmó sí es posible leer de derecha a izquierda, demostrando su poco contacto con lectores.

En la gráfica no. 26 observamos un gran número de niños (51.4%) que continuaron pensando que la palabra escrita ASAC era la misma que casa CASA, desconociendo que a cambio de letras, cambio de significado. Otros niños (8.6%) se percataron de la diferencia y dieron respuestas como éstas: "¿Qué dirá?" respondieron "no dice CASA, dice "caballo" 73, este niño se dió cuenta que ya no decía lo mismo, pero como no sabía leer dijo cualquier otra palabra. En otro caso se le dijo "¿Qué dirá?" y respondió "espejo" 74 este niño se dió cuenta que no decía lo mismo, pero al no tener los elementos alfabéticos para leerla, se auxilió de la palabra espejo, pensando seguramente que ASAC es el reflejo de CASA.

Otro grupo de niños (11.4%) demostró tener ciertos elementos del sistema alfabético, y dió respuestas como éstas: "¿Qué dirá?" respondió "SACA" 85, intentó leer y produjo esta palabra, o en otro caso, "¿Qué dirá?" y dijo "A,S,C" 76, este niño conocía letras y las mencionó y posiblemente se dió cuenta del cambio de significado entre las palabras ya que no mencionó CASA como lo hizo la primera vez. Una minoría (8.6%) de niños demostró conocer los elementos suficientes que le permitieron leer la palabra ASAC.

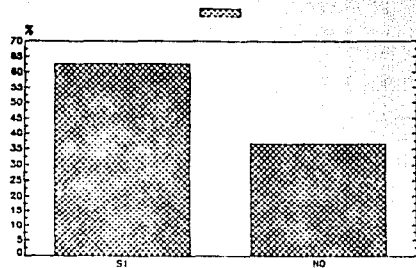
Puedo decir que la gran mayoría de niños se encontró en vías de adquirir esta convencionalidad, aunque cada uno en momentos diferentes del proceso.

¿QUE DICE QUE AQUÍ?
(CASA)



GRAFICA No. 23

¿SE PODRÍA ESCRIBIR ASÍ:
(ASAC)



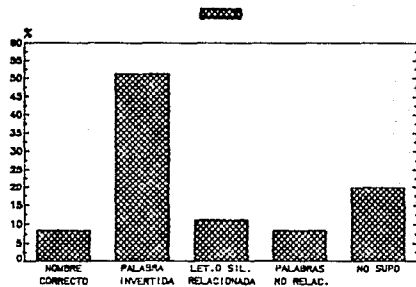
GRAFICA No. 24

¿SE PODRÍA LEER EMPEZANDO POR LA DERECHA?



GRAFICA No. 25

¿QUE DIRA?
(ASAC)



GRAFICA No. 26

7. J SEPARACION ENTRE PALABRAS

A éste respecto podemos ver en la gráfica no.27, que en un primer momento la mayoría de los niños encontraron igualdad en los enunciados, es decir no se percataron de la separación de las palabras, dijeron "las dos tienen letras", sin embargo, como apreciamos en la gráfica no. 28, posteriormente se dieron cuenta de que no son iguales y que una de las oraciones estaba mejor escrita demostrándolo la acertividad de sus respuestas.

Las justificaciones que dieron a sus afirmaciones demuestran en muchos de los casos las reflexiones que habían hecho sobre los textos escritos. Les pregunté a los niños que opinaron que la de arriba era la mejor escrita "¿Por qué te parece que está mejor escrita?", y sus respuestas fueron como las siguientes:

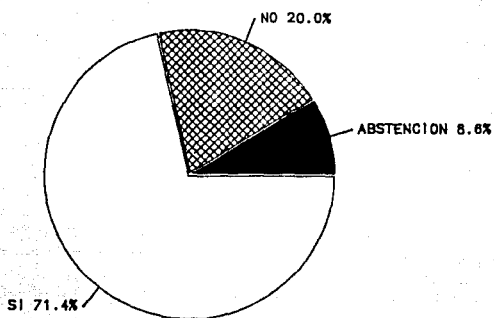
Algunos niños comentaron "porque está separada" (14.2%), evidenciando su conocimiento sobre esta convencionalidad, otros afirmaron "porque así tienen que ir" (11.4%), estos niños reconocieron la separación entre palabras como parte del sistema, pero no encontraron una explicación a esta regla, y simplemente expresaron porque así tiene que ir. Otras respuestas fueron "porque hay más letras" (8.5%), éstos, se dejaron guiar por su pensamiento prelógico, es decir, creyeron que por estar separadas las palabras y ocupar mayor espacio en la hoja a comparación de la oración sin cortes, ésta tenía más letras. Así mismo, encontré niños que su justificación fue "porque sí" (14.2%), pudiera ser que se hubiesen dado cuenta de esta convencionalidad, pero por sus características prelógicas no les importó justificar su afirmación, o bien, no se percataron de la separación entre palabras, y simplemente afirmaron porque sí; otros niños (5.7%) expresaron no saber porque estaba mejor escrita, posiblemente se dieron cuenta de la separación, pero al igual que muchos de los niños de esta investigación se les dificultó justificar sus respuestas, pues al ser una convencionalidad no existe una explicación lo suficientemente clara.

Finalmente encontré niños que dieron respuestas de otro tipo (20%) como éstas: pregunté "¿Por qué te parece que la de arriba está mejor escrita?" ellos dijeron "porque tiene los puntitos" 77, "Porque vi con mis ojos" 78, o "Porque está bien, están derechitas, porque tiene la A" 79.

Por otra parte los niños que aseguraron que la de abajo era la mejor escrita, justificaron su afirmación de acuerdo a sus características prelógicas, como en los siguientes casos: "porque el papá se fué a trabajar" 80, "porque es la de abajo" 81, "por el aire" 82, "porque me fije" 83, o bien, "porque sí" (8.5%), así mismo algunos niños se justificaron a través de las diferencias gráficas que encontraron en ese momento como fueron: "porque en la de abajo dejaron dos cuadritos y en la de arriba ninguno" (señaló el espacio de las orillas de la segunda oración) 84, "porque está diferente" 85, "porque ésta, no tiene acento" 86.

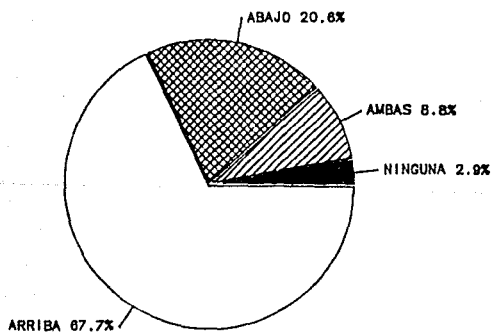
Así pues, tenemos que cada uno de los niños de acuerdo a sus experiencias con la escritura, presentaron un nivel de conceptualización diverso, pero en cada uno de los casos la predicción y anticipación que efectuaron es evidente.

¿ESTAN BIEN LAS DOS ORACIONES?



GRAFICA No.27

¿ALGUNA ESTA MEJOR ESCRITA?



GRAFICA No.28

LISTA DE INFORMANTES

1.- Informante No.	13	55.- Informante No.	21
2.- "	17	56.- "	28
3.- "	20	57.- "	16
4.- "	13	58.- "	24
5.- "	20	59.- "	33
6.- "	21	60.- "	4
7.- "	5	61.- "	13
8.- "	10	62.- "	12
9.- "	1	63.- "	2
10.- "	19	64.- "	11
11.- "	24	65.- "	19
12.- "	20	66.- "	18
13.- "	20	67.- "	20
14.- "	30	68.- "	10
15.- "	31	69.- "	12
16.- "	21	70.- "	13
17.- "	20	71.- "	2
18.- "	2	72.- "	34
19.- "	12	73.- "	30
20.- "	25	74.- "	17
21.- "	22	75.- "	3
22.- "	3	76.- "	35
23.- "	4	77.- "	16
24.- "	16	78.- "	20
25.- "	21	79.- "	35
26.- "	2	80.- "	30
27.- "	28	81.- "	33
28.- "	18	82.- "	34
29.- "	11	83.- "	26
30.- "	25	84.- "	21
31.- "	31	85.- "	27
32.- "	31	86.- "	10
33.- "	1		
34.- "	6		
35.- "	22		
36.- "	4		
37.- "	10		
38.- "	14		
39.- "	16		
40.- "	24		
41.- "	23		
42.- "	13		
43.- "	11		
44.- "	28		
45.- "	22		
46.- "	31		
47.- "	15		
48.- "	14		
49.- "	3		
50.- "	3		
51.- "	10		
52.- "	14		
53.- "	18		
54.- "	15		

CONCLUSIONES

Los análisis antecedentes me conducen a las siguientes conclusiones:

La batería predictiva es poco confiable en su predicción debido a que no responde a las características del proceso de los niños. En sólo dos de los casos de acuerdo a la opinión de los padres fue acertada la predicción, sin embargo la variedad de instrumentos indican que no fue así: la predicción en la mayoría de los niños se adelantó al proceso, en otros se atrasó, e incluso a uno de los niños que se le predijo no iniciara el aprendizaje por no estar capacitado, tanto el profesor como el padre afirmaron que ya sabía leer y escribir.

Aún dentro de la misma línea de los aspectos visuales y auditivos, la batería sólo alcanza una buena predicción en los aspectos de lenguaje. Considero que una predicción en tiempo exacto en el aprendizaje de la lectura y escritura no se puede efectuar, pues no sólo existe una madurez fisiológica, sino también una madurez que se adquiere a través de la interrelación con el medio ambiente.

Posiblemente la batería predictiva dé un panorama de los aspectos madurativos en el momento en que se aplica, pero no es posible predecir el tiempo que le tomara a cada niño comprender el sistema de escritura. Desde esta perspectiva considero que el proceso de conocimiento no es lineal, y en él intervienen una serie de avances y retrocesos necesarios en el proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje requiere de un buen funcionamiento a nivel de madurez fisiológica con la finalidad de efectuar una buena percepción de los objetos, sin embargo se cree que el hecho de que a un niño se le dificulte aprender radica exclusivamente en esto.

Aun los niños que se les diagnostican dificultades en su aprendizaje presentan elementos de la lecto-escritura que han obtenido del medio en el que se desenvuelven.

Las dificultades con las que el niño se enfrenta al tratar de resolver la batería predictiva son complejas y si a estas se le suman la confusión de las consignas, el tiempo y forma de calificación de algunos subtest, encontramos niños que por su propio proceso no alcanzan una calificación aceptable. Así mismo, esta prueba no refleja los elementos que los niños han adquirido sobre la lecto-escritura, es decir los cognitivos o no visuales que con inteligencia y originalidad presentan, sino más bien de elementos visuales, temporales y de lenguaje observados a través de la copia memorización, articulación, imitación, identificación y comprensión, que limitan el proceso natural del niño.

Tanto maestros, padres y especialistas suponen que es a través de la técnica, el método o la ejercitación perceptivo-motriz que se superan las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Así mismo se olvidan que su función es la de observador constante del desarrollo del niño, y de promotores de este aprendizaje, y en vez de buscar alteraciones justificatorias del poco avance de los niños, requieren apoyar la práctica pedagógica con un real conocimiento del niño bajo una perspectiva más idónea.

La batería predictiva al igual que la opinión del 70% aprox. tanto de profesores, padres y especialistas, enmarcan al niño en lo que consideran debe tener en determinado momento, olvidándose que cada niño es diferente y tiene un ritmo de adquisición diferente.

Desde este punto de vista, la batería predictiva tanto como la prueba tradicional sobre lecto-escritura que apliqué, encasillan a los niños, unos son los que "saben" y otros los que "no saben" leer, sin embargo, en la evaluación sobre los aspectos cognitivos encontré que todos de alguna manera presentan elementos sobre este objeto de conocimiento.

No es conveniente utilizar la batería predictiva, para predecir el tiempo que le llevará a cada niño aprender a leer, debido a que el proceso de conocimiento es diferente en cada niño y se ve alterado no sólo por la influencia del medio ambiente, sino por su propio ritmo, en este proceso puede avanzar a un nivel superior y con la misma facilidad estancarse. Quizá lo único que podemos observar en esta prueba sea esto, el avance o estancamiento en que se encuentre el niño desde esa línea tradicional.

Los niños que alcanzaron calificaciones altas en la batería predictiva, también presentaron más elementos del sistema de escritura en la evaluación cognitiva, sin embargo no fue así en todos los casos.

La gran mayoría de las especialistas y de profesores demuestran gran resistencia a modificar sus patrones de enseñanza establecidos, sin cuestionar su forma y participación en el proceso o bien actualizarse en sus conocimientos. No existe una inquietud por parte de las especialistas en cuestionar la batería, ya que responde directamente al tipo de enseñanza aprendido y empleado en su trabajo cotidiano.

Existe una relación directa entre el proceso de pensamiento de los niños y el nivel de escritura que presentaron, es decir los niños que se encontraron en la evaluación sobre los aspectos cognitivos en un nivel presimbólico, su proceso de adquisición sobre la lecto-escritura fue presilábico. La originalidad de sus respuestas demostró sus intentos por comprender el sistema de escritura, por sí solo complejo, y si a esto se le suma la posición de la mayoría de los padres, maestros y especialistas sobre el proceso, su camino se dificulta aún más.

Algunas de las justificaciones que dieron los niños a los cuestionamientos formulados demuestran la dificultad con la que se enfrentan al tratar de dar una explicación lógica a un sistema de escritura que no es lógico. Encontré algunos niños que desconocían variados elementos del lenguaje escrito, como son la orientación de la escritura, la separación entre palabras, o bien la escritura de su nombre propio, evidenciando el poco contacto que han tenido con textos escritos y actos de lectura.

Los aspectos no visuales, es decir los cognitivos, que se van formando en la mente del sujeto, no son percibidos a simple vista, y requieren de una evaluación y observación constante por parte de padres y profesores.

Alrededor del 30% de los profesores, tiene otra visión del proceso, y se dá cuenta que es a través del contacto con lectores y textos que se puede favorecer el proceso de los niños, sin em-

bargo la gran mayoría continúa pensando que son los aspectos visuales y auditivos los que determinan este aprendizaje.

Muchos de los padres de acuerdo a sus carencias escolares, brindan fundamental importancia a la lecto-escritura, piensan que es a través de ella que sus hijos van a poder conseguir un trabajo van a poder comunicarse con las personas, van a poder desenvolverse en la calle, o bien van a tener éxito en la vida, y se olvidan que sólo es un instrumento que les va a dar la oportunidad de adquirir otros. Paralelamente, la mayoría demuestra interés por conocer la forma de apoyar a sus hijos en este aprendizaje, sin embargo se dejan guiar por la forma de enseñanza que algunos de ellos tuvieron o bien por la "orientación" de los profesores de sus hijos.

El peso que ejerce en los padres la presión social, hace que varios de ellos, presionen a sus hijos para adquirir la lecto-escritura, por pensar que se van a retrasar. Piensan que este proceso se adquiere en la primaria, a través de la buena o mala enseñanza del profesor. Desconocen que el niño inicia el proceso con anterioridad y consideran que su participación se limita a lo que el profesor les quiera enseñar en la dirección de su proceso.

Para la mayoría de los padres y algunos profesores el Jardín de Niños y/o CAPEP adquiere importancia en la medida que favorece las destrezas, percepciones y el desarrollo general del niño, pero no los identifican como participantes del proceso de lecto-escritura, y tal parece que las profesionistas de estas instituciones así lo manifiestan. Desconocen el gran apoyo que pueden brindar a los niños para iniciar su reflexión lingüística, así como, los momentos por los que atraviesa el niño para llegar a este conocimiento.

Las posibilidades de estudio en el campo de la lecto-escritura son infinitas, y corresponde al Pedagogo experto del aprendizaje seguirlas investigando.

BIBLIOHEMEROGRAFIA

- ARROYO DE YASCHINE, M. y ROBLES BAEZ, M. Programa de Educación Pre-escolar. Libro 1. Planificación General del Programa. México. S.E.P. 1981. 119 pp.
- BEMELMANS. F L'aptitude a Lire: une analyse interne de la batterie prédictive d'inizan. "Rev. Psychologie d'Orientation Scolaire". Belgique, 1974. vol. XXIII, no. 3, 338 pp.
- BOVE T. Y RHODES CH. WORDSTAR. Guía de bolsillo. vers. Maritza Sugasti Bobadilla. México. Fondo Educativo Interamericano, 1986. 102 pp. (serie guías de programación).
- BRASLAVSKY, Berta P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz, 1982. 182 pp.
- CISNEROS G. Ma. GUADALUPE. Batería Predictiva Introducción, consignas, valoración y orden de aplicación de los subtest. México. Depto. de Psicología y Psicopedagogía de Educación Preescolar. 1985. 25 pp.
- CHOMSKY, Noam. El Lenguaje y el entendimiento Barcelona. Scix Barral. 1971. 163 pp.
- Estructuras sintácticas. México. 6a.ed. Siglo XXI. 1981. 177 pp.
- DELVAL, Juan. Creer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona. 4a.ed. Loia S.A. 1986, 376 pp. Cuadernos de Pedagogía.
- DOLLE, J. Marie. De Freud a Piaget. Elementos para un enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia. Buenos Aires. Paidós, 1979. 122 pp.
- DOWNING, J y TRACKRAY, D. Madurez para la lectura. Buenos Aires. Kapelusz. 1974. 245 pp.
- SILLS DAVID L. ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES España. Aguilar. tomo 6. 1977.
- ESTRADA, CORTES, J. "Elementos fundamentales en el proceso de investigación". En Pedagogía, revista de la Universidad Pedagógica Nacional. vol.2, no.3, enero-abril, 1985. 75-80 pp.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, M. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 2: evolución de la escritura durante el primer año escolar. México. Dir. Gral. de Ed. Especial. S.E.P.- O.E.A. 1982. 133 pp. 22cm.

- Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 3: Las relaciones entre el texto y la imagen. México. Dir. Gral. de Ed. Especial. 1982. 212 pp. 22cm.
- El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México. O.E.A. 1979. 23 pp.
- Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. 3a.ed. Siglo XXI. 1984. 354 pp.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY Ana. "La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognoscitivo". Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. España. 1978. 29 pp.
- Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI. 1979. 367 pp.
- FERREIRO, Emilia. "La práctica del dictado en el 1er. año escolar. México". Cuadernos de investigación educativa. no.15. I.P.N. 1984. 73 pp.
- FILHO, L. Test A.B.C. Buenos Aires. Kapelusz. 1937. 125pp.
- FLAVELL, J.H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires. Paidós. 1979. 484 pp.
- GARCIA-HOZ, ROSALES Ma. Begoña. Diagnóstico de la madurez lectora. Madrid. Anaya, 1981. 115pp. (ciencias de la educación).
- GOODMAN, K. S. and FLEMING, J. Psycholinguistics and the teaching of Reading. Newark, Del. International Reading Association, 1968
- GOODMAN, K.S. Reading in Education: a board review Ohio. Charles E. Merrill Publishing co., 1973.
- GUAJARDO, E. Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita. México. Eneedito. 1981. 28 pp.
- INHOLDER, B. SINCLAIR, H. y BOVET, M. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid. Morata. 1975. 179 pp.
- INIZAN A. "La educación artística". En Cuadernos de pedagogía. Revista siglo XXI, de España editores S.A. 1985. 30-32 pp.
- Le temps d'apprendre à Lire. trad. Armand Colin. Madrid. Pablo del Rio. 1976, 219 pp.
- Revolución en el aprendizaje de la lectura. (Francia, 1976). Madrid, Pablo del Rio. 1980. 255 pp.
- MAIER. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: ERIKSON, PIAGET y SEARS. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971. 358 pp.

- MOLINA GARCIA, Santiago. BADIMALE Manual para la aplicación, corrección e interpretación. Madrid, General Pardiniás 95. 1984. 81 pp. (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Colección Tests y Psicodiagnóstico).
- Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid. General Pardiniás 95. 1981. 310 pp. (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Colección Educación Preescolar).
- NEISER, U. Psicología cognoscitiva. México, Trillas. 1976.
- OLERON, Pierre. El niño y la adquisición del lenguaje. Madrid. Morata. 1981. 238 pp.
- ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. El método clínico-pedagógico de la escuela de Ginebra de Jean Piaget. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1982. 73 pp. (Serie monografías y estudios de la educación No. 4).
- PANZA, Margarita. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget". En Perfiles Educativos No.18. México. CISE. 1982. 64 pp.
- PARDUA, J. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México, 2a.ed. F.C.E. 1982. 259 pp.
- PIAGET, J. El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño. Buenos Aires. Paidós. 1965. 98 pp.
- El nacimiento de la inteligencia en el niño. Tr. Bordanoba P. España, 2a.ed. Editorial Crítica. 1985. 389 pp.
- Psicología y Epistemología. México. Ariel. 1979.
- Seis estudios de Psicología. Tr. Nuria Petit. México. 4a. ed. Seix Barral. 1977. 227 pp.
- RIFFER-Lemaire, A. Lacan. Buenos Aires. Sudamericana. 1979.
- DEPTO. DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEGAGOGÍA DE EDUCACION PREESCOLAR Programa de Atención Preventiva de Educación Preescolar México. S.E.P. 1984. 465pp.
- SMITH, F. Comprehension and Learning: a conceptual Framework for teachers. New York. Holt, Renschart and Winstón. Publishers. 1975.
- SLOBIN, D. Introducción a la psicolingüística. Buenos Aires, Paidós. 1974. 165 pp.
- U.P.N. Contenidos de aprendizaje: lectura y escritura. Proceso de adquisición y consecuencias pedagógicas. Anexo II. México S.E.P. 1983. 89 pp.

ANEXO 1
 FORMATO DE LA BATERIA PREDICTIVA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y PSICOPEDAGOGIA PARA NIÑOS PREESCOLARES

BATERIA PREDICTIVA del APRENDIZAJE de la LECTURA A. Intran.

Nombre _____ Fecha de Nac. _____ Edad _____

Fecha de Aplicación _____ Examinador _____ Grupo _____

Concentración de notas.

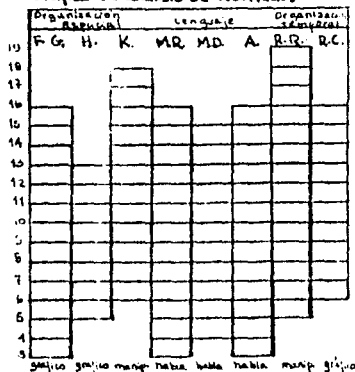
Notas brutas Notas ponderadas

F.G. _____
 H. _____
 K. _____
 M.D. _____
 A. _____
 R.R. _____
 R.C. _____
 M.R. _____

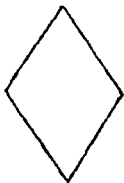
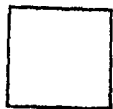
Totales _____
 Decil _____

Conclusión Comentada:

Gráfica de análisis de resultados



(F.G.) Figuras geométricas



Nota bruta: _____

(H) II- Horst.

Print
1st.








d	b	d	b	b	d	d
t	t	f	t	f	f	t
ot	to	ot	ct	to	to	ot
dp	dp	pd	pd	dp	pd	dp
pot	top	pot	pot	top	top	pot
man	man	nam	nam	man	nam	man

Observaciones:

nota bula _____

(K)**III-Kohs**modelos serie a.
observaciones:modelos serie b.
observaciones:

puntuajes:

1.-  1:30		
2.-  1:30		
3.-  1:30		
4.-  1:30		
5.-  5min		
6.-  2 min.		
7.-  2 min.		
<u>nota bruta</u>		

(MD)**IV-Memoria de Dibujos**

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

7.- _____

nota bruta

(A) V- Articulación:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

(anotar fonéticamente)

- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

nota bruta _____

(R.R.) VI- Ritmo repetición

a)- ○ ○ . . . ○ ○ . . . ○ ○

b)- ○ . ○ ○ ○ . ○ ○ ○ . ○ ○

c)- ○ . ○ ○ ○ . ○ ○ ○ . ○ ○ ○ . ○ ○ ○ . ○ ○ ○ . ○ ○

d)- ○ . ○ ○ . ○ . ○ ○ ○ ○ . ○ ○ . ○ . ○ ○ ○ ○ . ○ . ○ . ○ ○ ○

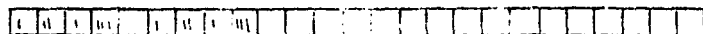
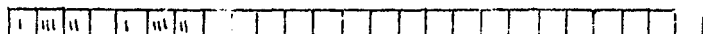
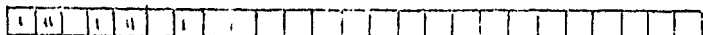
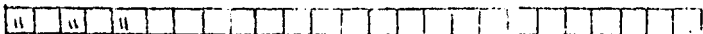
Número de estructuras correctamente reproducidas: _____ veces.

_____ veces

_____ veces

nota bruta _____

(R.C.) VII- Ritmo copia



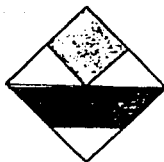
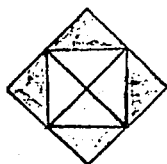
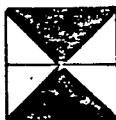
nota bruta _____

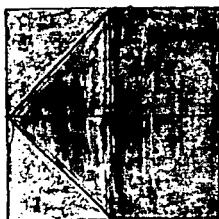
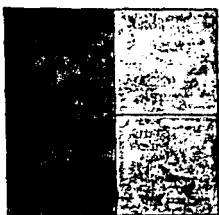
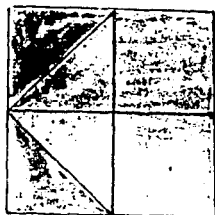
(M.R.) VIII- Memoria de un relato

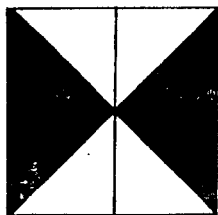
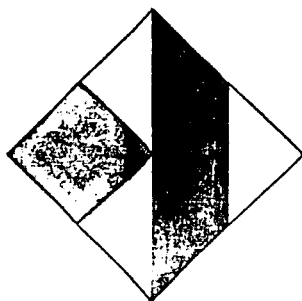
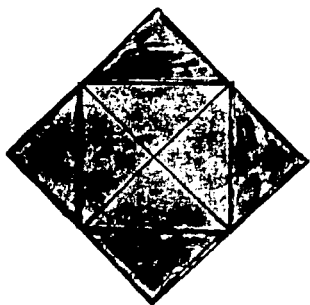
- 1- María _____
- 2- compró _____
- 3- mu'eca _____
- 4- gorra lara _____
- 5- ojos azules _____

- 6- vestido amarillo _____
- 7- cayó _____
- 8- rompió _____
- 9- lloró _____

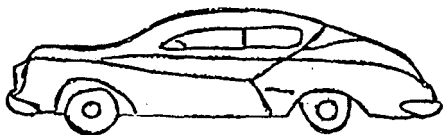
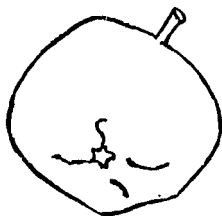
nota bruta _____







ANEXO 1. B
LAMINA DE FIGURAS.



ANEXO 1.C
CUADROS DE CALIFICACION.

Ponderadas	Figuras Dibujadas	H. Horts	X. Kohs	D. Memoria I. Dibujos	A. Intelectual I. Memoria II. Dibujos	A. Memoria II. Repetición	C. Ritmo C. Cesta	O. Ritmo O. Cesta	H. Memoria II. Historia	Ponderadas
19						11-20				19
18			28			15				18
17			25-27			14				17
16	8		23-24		9	12-13	48	9		16
15			21-22	7	8	11	43-47	8		15
14	7		18-20		7	10	38-42			14
13	6	42-45	16-17	6		9	33-37	7		13
12		38-41	14-15		6	8	29-32			12
11	5	33-37	11-13	5	5	6-7	24-28	6		11
10	4	28-32	9-10		4	5	19-23	5		10
9		23-27	7-8	4		4	14-18			9
8	3	19-22	4-6	3	3	3	10-13	4		8
7		14-18	2-3		2	2	5-9			7
6	2	9-13	0-1	2	1	0-1	0-4	3		6
5	1	4-8								5
4		0-3		0-1	0			2		4
3	0							0-1		3
2										2

BATERIA PREDICTIVA
CUADRO II
PONDERACION DE SCOR

CUADRO II RANGOS o DECILES

Deciles	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Totales Ponderados	100	95	90	86	81	76	72	68	61	

CUADRO III RECAPITULATIVO. PREDICTIVO.

E.C. DÉCILES-

4a9	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
5a.	6	9	9							
5a.3	6	6	9	9						
5a.6	3	3	6	9	9					
5a.9	3	3	3	6	6	9	9			
6a.	3	3	3	4	6	6	9	9	13	14
6a.3	3	3	3	5	6	9	9	15	19	19
6a.6	3	3	3	5	6	9	9	16	19	24
6a.9	3	4	5	6	9	9				
7a.	+3	+6	+6	+6	+6	+9	+9	+9	+9	+9
7a.3	+3	+6	+6	+9	+9	+9				
7a.6	+3	+6	+6	+9	+9					
7a.9	+6	+6	+9	+9	+9					
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X

ANEXO 2

CUESTIONARIO A ESPECIALISTAS.

La finalidad de este cuestionario es la obtención de información lo más objetiva y veras posible sobre la funcionalidad de la batería predictiva en niños de edad preescolar.

INSTRUCCIONES: A continuación se te presenta una serie de preguntas, lee con atención y contesta según se te indique, de ser necesario escribe al reverso de la hoja. Se anexa una copia de la batería predictiva para que corrobore tus respuestas. Al concluir con las preguntas asegurate de que todas hayan sido contestadas. Agradecemos de antemano tu colaboración.

NOMBRE: _____

PROFESION: _____

LUGAR DE TRABAJO: _____

FECHA: _____

1.- ¿CONOCES LOS ANTECEDENTES DE LA BATERIA PREDICTIVA?

SI () NO ()

2.- ¿QUE EXPERIENCIA TIENES EN LA APLICACION DE LA BATERIA PREDICTIVA?

DE 1 A 10 VECES () DE 11 A 30 VECES () MAS DE 30 VECES ()

3.- ¿CONOCES LOS TEST COMPLETOS DE LOS QUE FUERON TOMADOS LOS SUBTEST DE LA BATERIA?

SI () NO ()

4.- ¿CONSIDERAS QUE LA BATERIA OFRECE DATOS CONFIABLES ACERCA DEL TIEMPO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA?

SI () NO () PORQUE: _____

5.- ¿CONSIDERAS QUE LOS SUBTEST PROPUESTOS EN LA BATERIA SON LOS MAS INDICADOS PARA MEDIR EL TIEMPO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA?

FILHO	SI ()	NO ()
KHOS	SI ()	NO ()
HORTS	SI ()	NO ()
MIRA STAN BACK	SI ()	NO ()

¿RECOMENDARIAS ALGUN NUEVO SUBTEST O LA ELIMINACION DE ALGUNO? _____

6. - ¿CREES QUE EL INSTRUMENTO RESPONDE A LAS CARACTERISTICAS DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN RELACION A NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS EN NUESTRO PAIS?

SI () NO () PORQUE: _____

7. - ¿PIENSAS QUE ES UNA PRUEBA QUE LA PUEDE APLICAR CUALQUIER PERSONA INMERSA EN EL PROCESO E/A (EDUCADORAS, ORIENTADORAS, ESPECIALISTAS, ETC.)?

SI () NO () PORQUE: _____

8. - ¿CREES QUE ES POSIBLE SU APLICACION DENTRO DE UN GRUPO EN UN PERIODO CORTO (CON MIRAS A SUPLIR INSTRUMENTOS HASTA AHORA APLICADOS POR LA EDUCADORA)?

SI () NO () PORQUE: _____

9. - ¿PODRIAS SEÑALAR LAS VENTAJAS EN LA PRUEBA CON RESPECTO A?

INSTRUCCIONES SI () NO () CUALES: _____

TIEMPO SI () NO () CUALES: _____

MATERIAL SI () NO () CUALES: _____

VALORACION SI () NO () CUALES: _____

10. - ¿QUE DESVENTAJAS PRESENTA LA PRUEBA CON RESPECTO A?

INSTRUCCIONES SI () NO () CUALES: _____

TIEMPO SI () NO () CUALES: _____

MATERIAL SI () NO () CUALES: _____

VALORACION SI () NO () CUALES: _____

11. - ¿CONSIDERAS QUE LA REDACCION DE LAS DIFERENTES CONSIGNAS FACILITA LA APLICACION DE LA BATERIA?

SUBTEST 1 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 2 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 3 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 4 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 5 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 6 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 7 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 8 SI () NO () PORQUE: _____

12. ¿ES ENTENDIBLE EL NOMBRE COMPLETO DE LOS SUBTEST EN RELACION AL OBJETIVO QUE PERSIGUEN?

SUBTEST 1 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 2 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 3 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 4 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 5 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 6 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 7 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 8 SI () NO () PORQUE: _____

13. ¿CREES QUE LAS VALORACIONES ESTAN ACORDES A LOS OBJETIVOS DE CADA UNO DE LOS SUBTEST?

SUBTEST 1 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 2 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 3 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 4 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 5 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 6 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 7 SI () NO () PORQUE: _____

SUBTEST 8 SI () NO () PORQUE: _____

14. -¿PODRIAS SENALAR A QUE EJES DE DESARROLLO SEGUN EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR CORRESPONDE CADA SUBTEST?

SUBTEST 1 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 2 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 3 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 4 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 5 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 6 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 7 CORRESPONDE AL EJE: _____

SUBTEST 8 CORRESPONDE AL EJE: _____

15. -¿RECUERDAS ALGUN SUBTEST EN ESPECIAL, QUE SE TE HAYA DIFICULTADO AL MOMENTO DE SU APLICACION, O BIEN, PARA SU CALIFICACION?

SI () NO () CUAL: _____

16. -¿CONSIDERAS QUE EL CONCENTRADO DE LAS VALORACIONES PARCIALES ES FUNCIONAL PARA LA INTERPRETACION DE LA PRUEBA?

SI () NO () PORQUE: _____

17. -¿CONOCES EL OBJETIVO DEL USO DE LAS TRES TABLAS DE LA VALORACION FINAL?

SI () NO () PODRIAS COMENTARLO: _____

18. -¿LA FORMA DE GRAFICACION DE LOS RESULTADOS DA LA POSIBILIDAD DE CONOCER EL NIVEL DE DESARROLLO DEL NIÑO?

SI () NO () PORQUE: _____

19. -¿CONSIDERAS QUE LOS CUADROS DE EVALUACION ARROJAN UN DIAGNOSTICO CONFIABLE?

SI () NO () PORQUE: _____

20. -¿HAS COMPROBADO CON BASE A TU EXPERIENCIA LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA?

SI () NO () COMENTALOS: _____

21. -¿CONSIDERAS QUE ES IMPORTANTE SU APLICACION ANTES DEL INGRESO DEL NINO A LA EDUCACION BASICA?

SI () NO () PORQUE: _____

22. -¿PODRIAS COMENTAR ALGUN CASO EN PARTICULAR CON RELACION A LA APLICACION DE LA BATERIA?

ANEXO 3

CUESTIONARIO A PROFESORES

PROFESOR (A):

El presente cuestionario ha sido preparado para obtener información fidedigna sobre los resultados que nos arrojó la prueba llamada Bateria Predictiva que fue aplicada al niño que se encuentra a su cargo, en el periodo preescolar anterior (en el C.A.P.E.P.). Además de su opinión sobre el proceso de la lecto-escritura.

Su respuesta nos permitirá saber si los datos que arroja esta prueba son certeros y por lo tanto confiables. Le agradecemos de antemano la información que nos proporcione al esforzarse por responder el cuestionario en forma tan fiable y veraz como le sea posible.

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas. Elija la que considere sea la más certera y coloque una "X" (únicamente en la hoja de respuestas) dentro del parentesis correspondiente.

1. - ¿PARA USTED QUE ES APRENDER A LEER?
 - (a) Traducir directamente las palabras escritas a sonidos.
 - (b) Transcribir el lenguaje oral.
 - (c) Descifrar los estímulos gráficos.
 - (d) Comprender el significado de los textos.
 - (e) Articular bien las palabras.

2. - ¿PARA USTED QUE ES APRENDER A ESCRIBIR?
 - (a) Manera particular de transcribir el lenguaje.
 - (b) Copiar enunciados.
 - (c) Objeto cultural por excelencia.
 - (d) Reaprendizaje de la lengua oral.
 - (e) Un hecho social que se construye a través de la interacción constante con el objeto de conocimiento.

3. - ¿SE DICE QUE UN NIÑO HA APRENDIDO A LEER CUANDO?
 - (a) Reconoce las palabras.
 - (b) Comprende un mensaje escrito.
 - (c) Conoce vocales y consonantes (su forma y su sonido).
 - (d) Se expresa correctamente.
 - (e) Reconoce su nombre completo.

4. - ¿SE DICE QUE UN NIÑO HA APRENDIDO A ESCRIBIR CUANDO?
 - (a) Utiliza letras convencionales.
 - (b) Escribe su nombre.
 - (c) Comprende la relación entre los textos escritos y los aspectos sonoros del habla.
 - (d) Junta letras e integra palabras.
 - (e) Copia oraciones.

- 5.- ¿EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA ES UN?
- Proceso de adquisición de un objeto de conocimiento.
 - Resultado de la ejercitación del sujeto.
 - Forma de comunicación con los demás.
 - Proceso perceptivo visual.
 - Proceso mecánico de adquisición de conocimientos.
- 6.- ¿COMO ADQUIERE EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA EL NIÑO?
- Por medio de la enseñanza primaria.
 - A través del Jardín de Niños.
 - A través de la educación familiar.
 - A través de la interrelación con los objetos.
 - A través de los libros de texto.
- 7.- ¿QUE AREA DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO CONSIDERA DE MAYOR IMPORTANCIA PARA EL MEJOR APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA?
- Cognitiva.
 - Afectiva-social.
 - Motriz-perceptual
 - Lenguaje.
 - Otro.
- 8.- ¿QUE SE DA PRIMERO: LA LECTURA O LA ESCRITURA?
- Lectura.
 - Escritura.
 - Al mismo tiempo.
 - Indistintamente.
 - No lo se.
- 9.- ¿CUANDO UN NIÑO INICIA SU APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA RECORRE UN CAMINO:
- Largo de conflictos por comprender el sistema de escritura
 - Largo de problemas por aprender letras y números.
 - Largo de conflictos por ubicarse espacialmente (derecha-izquierda).
 - Corto hacia las formas de escritura.
 - Corto con aciertos y errores en la elaboración de textos.
- 10.- ¿A UN NIÑO LE CUESTA MAS TRABAJO?
- Ubicarse espacialmente (escritura horizontal de izquierda-derecha.
 - Reconocer la forma de las letras.
 - Producir el sonido de las letras.
 - Construir oraciones.
 - Juntar las letras.
- 11.- ¿CUAL DE ESTAS DOS ESCRITURAS NOS INDICA SI EL NIÑO SE ENCUENTRA EN PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA, SI PARA CASA ESCRIBE CSA, O AIO?
- La primera.
 - La segunda.
 - Ambas.
 - Ninguna.
 - No lo se.

12. -¿CUANDO A UN NIÑO SE LE DICE QUE ESCRIBA "PATO" Y ESCRIBE "A E O" Y "A E S U D" PARA ELEFANTE, SE DICE QUE?
- No sabe escribir.
 - No tiene idea de lo que hace.
 - Se encuentra en proceso de adquisición.
 - Presenta algún problema perceptual.
 - No encuentra significado en las palabras.
13. -¿CUAL ES LA ACTITUD DEL NIÑO FRENTE A LA LECTO-ESCRITURA?
- Espera a que le enseñen.
 - Actúa constantemente con el mundo circundante.
 - Interactúa y crea su propio sistema.
 - Recibe las enseñanzas con interés.
 - Reproduce los modelos que se le proponen.
14. -¿PARA QUE CREE QUE LE SIRVE AL NIÑO LEER Y ESCRIBIR?
- Comunicarse con las personas.
 - Ir de acuerdo con las normas sociales.
 - Continuar su escolaridad.
 - Dar gusto a sus padres y maestros.
 - Ninguno de los anteriores.
15. -¿QUE ELEMENTOS CONSIDERA SON LOS MAS NECESARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?
- Una buena coordinación viso-motora.
 - Una buena lateralización.
 - Manejo de la lengua materna.
 - Análisis de los códigos escritos.
 - Contacto directo con textos escritos.
16. -¿QUE ELEMENTOS CONSIDERA SON NECESARIOS INTEGRAR EN EL NIÑO QUE ATIENDE PARA COMPLETAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?
- Destrezas perceptivo-motoras.
 - Comprensión de la lectura.
 - Aspectos espacio-temporales.
 - Ninguno.
 - Otros.
17. -¿EL MEDIO SOCIOECONOMICO BAJO PUEDE INFLUIR EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?
- Si, porque tiene poco contacto con materiales impresos.
 - Si, porque se encuentran menos estimulados.
 - No, porque de todas formas aprende.
 - No, porque aprende a través del contacto con su comunidad.
 - Parcialmente, porque depende del niño.
18. -¿DENTRO DEL SALON DE CLASES CON QUE TIPO DE MATERIAL IMPRESO DISPONE EL NIÑO?
- Libros de texto.
 - Cuentos Y carteles.
 - Revistas y periódicos y folletos.
 - Libros de consulta.
 - Ninguno.

19. -¿QUE METODO DE LECTO-ESCRITURA EMPLEA EN LA IMPARTICION DE SUS CLASES.
- (a) Alfabético.
 - (b) Fonético.
 - (c) Analítico.
 - (d) Global-estructural.
 - (e) Ninguno.
20. -¿DE QUE MANERA FAVORECE LA COMPRESION DE TEXTOS EN SUS ALUMNOS?
- (a) Haciéndoles llegar material impreso diverso.
 - (b) Enseñándoles las grafías y sus sonidos.
 - (c) Leyendo en casa como tarea y en la escuela todos los días.
 - (d) Repasando las reglas ortográficas.
 - (e) Practicando los aspectos visuales y auditivos del lenguaje
21. -¿PARA QUE LE SIRVE AL NINO DELETREAR LAS PALABRAS?
- (a) Comprender su significado.
 - (b) Escribir adecuadamente.
 - (c) Leer con precisión.
 - (d) Integrar una palabra.
 - (e) Discriminar los sonidos.
22. -¿CONSIDERA USTED QUE EL NINO QUE ATIENDE INICIA O INICIO EL AÑO ESCOLAR CON LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA ADQUIRIR LA LECTO-ESCRITURA?
- (a) Si, porque se encuentra maduro neurológicamente.
 - (b) Si, porque tiene los conocimientos indispensables del lenguaje y perceptuales.
 - (c) Si, porque conoce diferentes materiales impresos.
 - (d) No, porque desconoce material impreso.
 - (e) No, porque demuestra inmadurez y torpeza motora.
23. -¿EL NINO QUE SE ENCUENTRA A SU CARGO INICIO EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA CUANDO INGRESO A LA ESCUELA PRIMARIA?
- (a) Si, porque lo está adquiriendo en este ciclo.
 - (b) No, porque lo inició en el Jardín de Niños.
 - (c) No, porque lo inició él mismo.
 - (d) No, porque no está capacitado.
 - (e) No lo se.
24. -¿HA DETECTADO ALGUN PROBLEMA EN EL NINO QUE CONSIDERE LE IMPOSIBILITE REALIZAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?
- (a) Perceptivo-motor.
 - (b) Lenguaje.
 - (c) Orgánico.
 - (d) Ninguno.
 - (e) Otro.

25. -¿CREE USTED QUE EL NIÑO PARA SU EDAD YA DEBERÍA SABER LEER Y ESCRIBIR?
- (a) Sí, porque tiene la edad suficiente.
 - (b) Sí, porque ha tenido la estimulación necesaria.
 - (c) No, porque es menor de la edad necesaria.
 - (d) No, porque apenas inicia su aprendizaje.
 - (e) No, porque cada niño tiene su propio ritmo.
26. -¿ACTUALMENTE EL NIÑO LEE Y ESCRIBE ALFABETICAMENTE?
- (a) Sí, con facilidad.
 - (b) Sí, pero con dificultades.
 - (c) No, pero se encuentra en proceso.
 - (d) No, y no muestra avance.
 - (e) No lo sé.
27. -¿EN QUE PERIODO DE AÑO, EL NIÑO ADQUIRIÓ LA LECTO-ESCRITURA?
- (a) En el primer mes.
 - (b) Antes de los tres primeros meses.
 - (c) Hasta los seis meses.
 - (d) Después de los seis meses.
 - (e) Aún no la ha aprendido.
28. -¿SE INTERESA EN QUE EL NIÑO REALICE TAREAS EN CASA SOBRE LECTO-ESCRITURA?
- (a) Sí, porque es importante que aproveche el tiempo.
 - (b) No, porque no son necesarias.
 - (c) Sí, porque reafirman las labores escolares.
 - (d) No, porque no las realizan.
 - (e) Sí, porque propician un mayor conocimiento.
29. -¿CUAL DE ESTAS ACTIVIDADES CREE QUE FAVORECEN MAS EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?
- (a) Leer libros de texto.
 - (b) Copiar oraciones.
 - (c) Dictar palabras.
 - (d) Interpretar señales viales y letreros.
 - (e) Investigar sobre diversos temas escolares.
30. -¿LES DICE A SUS ALUMNOS CUAL ES LA FUNCION DE LEER Y ESCRIBIR?
- (a) Sí, porque es importante que ellos conozcan su utilidad.
 - (b) Sí, porque es el punto de partida del proceso.
 - (c) No, porque no tiene objeto que se los diga.
 - (d) No, porque aún no lo comprenden.
 - (e) No, porque lo importante es que lean y escriban.

GRACIAS.

ANEXO 4

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

- 1.- ¿Para usted, qué significa leer?
- 2.- ¿Para usted, qué significa escribir?
- 3.- ¿Para usted, qué importancia tiene que su hijo aprenda a leer y escribir?
- 4.- ¿Qué necesitó(a) su hijo para aprender a leer y escribir?
- 5.- ¿Qué aprendió primero su hijo, a leer o a escribir?
- 6.- ¿Qué considera usted más importante, leer o escribir?
- 7.- ¿Considera que es fácil aprender a leer y escribir?
- 8.- ¿Qué aspecto de la lecto-escritura se le ha dificultado a su hijo?

- 9.- ¿De qué manera demuestra interés su hijo por la lecto-escritura?
- 10.- ¿Qué acostumbra leer su hijo aparte de los libros de la escuela?
- 11.- ¿Acostumbra leer frente a su hijo el periódico o algún libro?
- 12.- ¿Le compra a su hijo periódicamente cuentos, revistas, libros, u otro material impreso?
- 13.- ¿Usted considera que el Jardín de Niños (o el C.A.P.E.P.) prepararon a su hijo para iniciar este aprendizaje?
- 14.- ¿Considera que su hijo inició el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura cuando ingreso a la escuela primaria?
- 15.- ¿Ha detectado algún problema en su hijo (lenguaje, aprendizaje conducta) que considere le imposibilite realizar el aprendizaje de la lecto-escritura?
- 16.- ¿Después de que su hijo salió del C.A.P.E.P., en que mes aprendió a leer?

17.-¿Cree usted, qué para la edad de su hijo ya debería saber leer y escribir?

18.-¿Actualmente su hijo lee y escribe correctamente?

19.-¿Qué actividades o tareas considera usted son las más importantes para que su hijo aprenda a leer y escribir? ¿lo apoya en casa a realizarlas?

20.-¿Cree usted, que a su hijo le sirve de algo saber, para que lee y escribe?

ANEXO 5

PRUEBA TRADICIONAL

NOMBRE DEL NIÑO: _____

EDAD: _____

- 1.- Escucha y repite las siguientes sílabas:

[FA, FE, FI, FO, FU]
[FRA, FRE, FRI, FRO, FRU]

- 2.- Divide por sílabas las siguientes palabras:

FEA _____ FARO _____

FAMILIA _____

- 3.- Escucha las siguientes palabras y escribelas correctamente:

[GABINO]

[MANGO]

- 4.- Lee el siguiente párrafo:

Aquí está la fiesta!. Es el santo de papá y por eso la familia está reunida. Afuera suena fuerte la música. Felipe le da un pastel a papá y todos estamos contentos.

- 5.- Contesta las siguientes preguntas después de leer el párrafo anterior.

-¿Por qué se reunió la familia? _____

-¿De quién es el santo? _____

-¿Qué le dieron a papá? _____

-¿Quién se lo dió? _____

-¿Cómo está papá? _____

6.- Copia el siguiente enunciado:

El burro es un animal útil _____

7.- Completa las siguientes oraciones, escribiendo una de las palabras que están abajo sobre la línea negra.

Dodi es un _____

Anita es una _____ linda.

No tiene _____ el pan.

┆ PERRITO NENA PASAS ┆

8.- Escribe la letra que falta:



M____SA



L____LO



____VAS



____SLA



____ATO



____ATO



____OTA



____OTA

9.- Traza una línea desde el dibujo hasta su nombre.

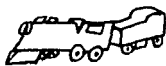


LLAVE

MAQUINA

ZAPATO

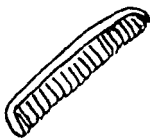
LLANTA



PERA

TORRE

10.- Escribe debajo de cada dibujo el nombre que le corresponde:



ANEXO 6

EVALUACION SOBRE LOS ASPECTOS COGNITIVOS O NO VISUALES

1.- ANTICIPACION A PARTIR DE LA IMAGEN.

-¿Cuentame lo que ves en esta tarjeta? _____

-¿Hay algo que leer? _____

-¿Qué dirá? _____

-¿Por qué te parece que no (o si) puede decir tal cosa? _____

-¿Dónde dice El? _____

-¿Dónde dice CABALLO? _____

-¿Dónde dice SALTA? _____

2.- LECTURA SIN IMAGEN.

-¿Imaginas que dice en cada oración? _____

[Se lee cada una de las oraciones y se pregunta]

-¿Cuál es Jesús brincó? _____

-¿Cómo te diste cuenta? _____

-¿Cuál es Papá se fué al trabajo? _____

-¿Cómo te diste cuenta? _____

-¿Cuál es Lucha limpia y su tia le ayuda? _____

-¿Cómo te diste cuenta? _____

3.- ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO.

-¿Puedes escribir tu nombre? _____

-Escribelo como tu quieras _____

4.- IDENTIFICACION DEL NOMBRE PROPIO.

-¿Sabes dónde esta tu nombre? _____

5.- ESCRITURA ESPONTANEA DE PALABRAS.

-¿Cómo crees que se escribe árbol? _____

-¿Cómo crees que se escribe silla? _____

-¿Cómo crees que se escribe mesa? _____

6.- CLASIFICACION DE MATERIAL ESCRITO.

-¿Cuáles te sirven para leer? _____

-¿Cómo lo lees?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

7.- CLASIFICACION DE LETRAS.

-¿Cuáles te parecen casi iguales dentro de este grupo?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

-¿Son exactamente iguales o hay algo que las diferencie?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8.- CLASIFICACION DE PALABRAS.

-Pon junto lo que va junto.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

9. - ORIENTACION DE LA ESCRITURA.

-¿Qué dice aquí? [CASA] _____

-¿Se podría escribir así? [ASAC] _____

-¿Se podría leer empezando por la derecha? _____

-¿Qué dirá? _____

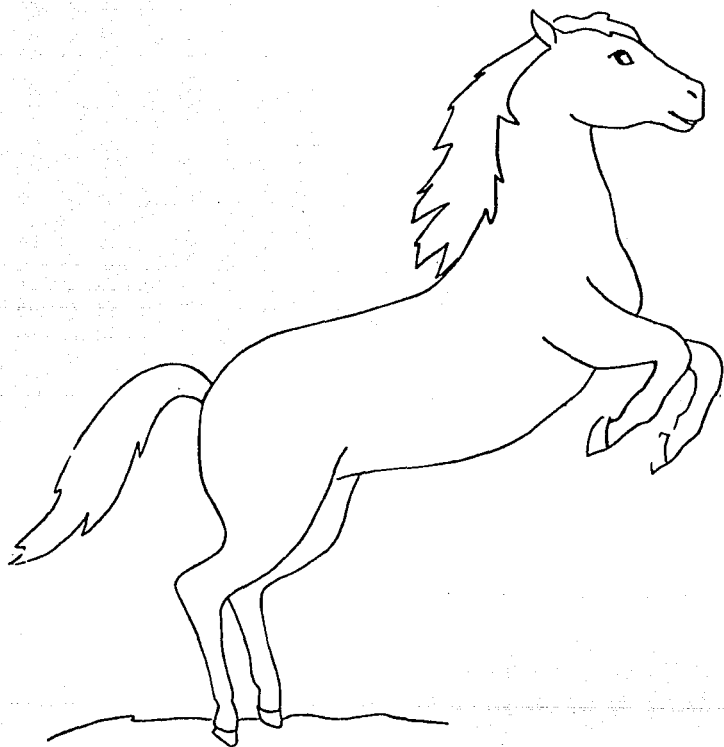
10. - SEPARACION ENTRE PALABRAS.

-¿Están bien las dos? _____

-¿Alguna está mejor escrita? _____

-¿Por qué te parece que esta mejor escrita? _____

ANEXO 6. A
LAMINA CON IMAGEN Y TEXTO.



EL CABALLO SALTA

JESUS BRINCÓ

PAPÁ VA A TRABAJAR

LUCHA LIMPIA Y SU TIA LE AYUDA

ANEXO 6.C
LAMINA CON LISTADO DE NOMBRES PROPIOS.

ROGELIO

OMAR

SERGIO

SUSANA


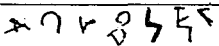
TANIA




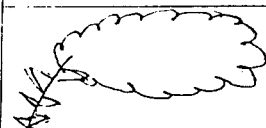

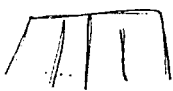
EUSEBIO

JESUS LUIS

JORGE DANIEL

CARLOS ALBERTO

1-	Arbol	Silla	mesa.
2-	tuiHO+D 	¡EOMOT A	JEomit A
3-	Avolo	Silla	Mesa
4-	desobv hr.	jaevhrdoMeio	J+uovise.
5-	arbol	Silla	Mesa
6-	AR bo	siña	Mesa
7-	Ria-e	Pi-n	Ri-o
8-	"		"
9-		A + O u n < ^	Δ A + O 2 4 L
10-	AB	si	ms
11-	AiEbusPIEaiI	AiEbv SHIEaiI	AiEbusPIEaiI
12-	A	h	m
13-	GEOUJ RoJRUavsajPR	TEfJa RuauJa	2f ouTRauJatzoRau
14-	auim	ia	ep
15-	qo	ia	ea
16-	Q i O e f	Quap+p	q m + q d - y s t
17-	A' M	M-a	uaw

18.	o p s z u m e	o u v w x y z	S z i i w s m i
19.	r p h i i o	u u e s r g	I g r e s i a i u u
20.	w p m f m p m m j s m d m e E m s u m	m d m e s u w r e s m m m y z	w r e s m m m y z
21.	I U M H I P E D U E E P	P M P H E B L N I	H a G L O F W I
22.	@ 0	R I I	E F I
23.	a s u	i	s s a
24.	l o n e	D o m	m i n a
25.			
26.	i j p r e s u t m n e f e z i o p g	i z y e d i h a i l i f e i c p e g	e f p y d v f h a i f d i d p p o
27.	q o h c i	s a t	m s q
28.	z s a a g a q n z n o	a o i a o n o . y a g m a c i	u r n u l l n z - u c k
29.	S + s i E x o p t i n s .	J U P + L F i v B	S p U + M + - o i
30.	O U O U O U O U O U O U G	a i a i a i a i d i o i a i a i a i a i a i	e p e p e p e i e i p e a p o p e R O P D R
31.			

5 Uno cinco que se escribe N'BOU


Como uno que se escribe -/LUP

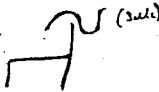
Como cinco que se escribe H'BU

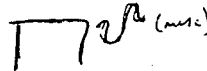
32- amie

amel..p

imie..i


33-  (a'is'is)

 (sali)

 (misi)

34- 





35- oo

sili

mesa

EL

56789

YA

mamá

1

cccccc

TU

MAS

lápiz

36

mpsol

ppppp

TT

258

perritos

2

ANEXO 6.F
TARJETAS DEL ABECEDARIO.

CH

V

I

C

M

O

Z

N

T

Q

L

B

A

K

LL

X

H

\bar{N}

D

S

U

E

R

W

P

Y

F

J

G

MANTECA

SILLA

PADRINO

MIRA

SUYO

MAMÁ

CARTA

PAPA

CAMISA

MESA

COCHE

TUYO

CARTERO

SALÓN

COCHE

ANEXO 6. H
TARJETAS CON DOS PALABRAS.

CASA

ASAC

ANEXO 6. I
LAMINA CON DOS ENUNCIADOS.

PAPÀ SE FUÈ AL TRABAJO

PAPÀSEFUÈALTRABAJO

	CASA	CEPILLO	ELEFANTE		CASA	CEPILLO	ELEFANTE
1.	Casa	cepiyo	elefante	19	UTIPi	UAPORo	UIPHI
2.	tatay	ioiatu	tacaq	20			IP
3.	CASA	Pene	e-le-Fen	21	MIEUU	PEANI	FIAMOI
4	caca	vavo	eieiij	22	PM	IO	EF
5.	CASA	PeIWE.	elefante	23	asa	eie	esse
6.	caca:	Peñe	elleFate	24	mich	Dica	Dapm
7	10-ESCRIBE	dIBUJO	corisponde:	25	AEFIPO	FAF	mmvi:
8.				26	APPEAVIT	YDAFAD	TATJX
9.				27	asgh	Pemh	PETH
10.	SIO	BOSE	E-SOS	28	M	m	m
11	AisebSAI	AisebSAI	AisebSAI	29	10-ESCEB	nBEJre	ISPRF
12	IBTE	FIUEA	EIFG	30.	aedeQed	eovequev	ioeoe
13	mame	Noeio	fmomu	31	mmRrr	mmmm.	xPRmp!
14	p2	ei	oo	32	casa	Peine	eeeo
15	asa	ese	esa	33	iiiiiiiiiiii	iiiiiiiiii	iiiiiiiiii
16	KUYAG	PUOEN	Metaxf	34			
7	A:M	ME	wieX	35	aizbiet	Faizbi	PezbiR
10	LA CORN	ADRE	ACAT				

ANEXO 7
ESCRITURAS DE LOS NIÑOS DE LA PRUEBA TRADICIONAL.

ANEXO 8

LISTA DE INFORMANTES: NIÑOS.

NO. PROG.	SEXO	EDAD	APLICACION BATERIA PREDICTIVA	TIEMPO PREDEC. MESES.	APLICACION INSTRUMENTOS.	CICLO APLIC. BATERIA.	CICLO APLIC. INSTR.
1	MAS	7.2	MAYO-86	3	SEP-87	3o. E.M.	2o. P.R.
2	MAS	7.5	MAYO-86	6	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.G. I.
3	MAS	8.0	MAYO-86	6	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.G. I.
4	MAS	7.9	MAYO-86	6	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.R.
5	MAS	7.8	MAYO-86	9	SEP-87	3o. E.M.	2o. P.A.
6	MAS	7.0	MAYO-86	9	SEP-87	3o. E.M. y L.	2o. P.R.
7	FEM	7.5	MAYO-86	9	OCT-87	3o. E.M. y L.	1o. P.A.
8	FEM	7.5	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M. y L.	1o. P.A.
9	MAS	6.2	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.G. I.
10	MAS	6.6	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.R.
11	FEM	6.4	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.R.
12	MAS	6.1	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. L.	1o. P.R.
13	MAS	6.3	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. E.M. y L.	1o. P.A.
14	FEM	6.3	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. E.M.	1o. P.R.
15	MAS	6.7	ABRIL-87	3	SEP-87	3o. L.	1o. P.R.
16	FEM	6.2	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M.	1o. P.A.
17	MAS	6.11	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M.	1o. P.R.
18	MAS	6.5	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M. y L.	1o. P.A.
19	MAS	6.8	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M. y L.	1o. P.R.
20	MAS	6.7	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M.	3o. E.M.
21	FEM	6.8	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M. y L.	1o. P.R.
22	MAS	6.7	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M. y L.	3o. E. MyL.
23	MAS	6.8	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M.	1o. P.R.
24	FEM	6.8	ABRIL-87	6	OCT-87	3o. E.M.	1o. P.R.
25	MAS	6.5	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M. y L.	3o. E. MyL.
26	MAS	6.7	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M. y L.	1o. P.R.
27	MAS	6.6	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M.	1o. P.R.
28	MAS	6.5	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M.	3o. E.M.
29	MAS	7.8	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M. y L.	1o. P.R.
30	MAS	6.8	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M. y L.	1o. P.R.
31	FEM	6.7	ABRIL-87	9	ENE-88	3o. E.M.	3o. E.M.
32	FEM	6.6	ABRIL-87	no iniciar	ENE-88	3o. E.M.	1o. P.R.
33	MAS	6.1	ABRIL-87	no iniciar	ENE-88	3o. E.M.	3o. E.M.
34	MAS	5.6	ABRIL-87	no iniciar	ENE-88	3o. E.M.	3o. E.M.
35	FEM	6.7	ABRIL-87	no iniciar	ENE-88	3o. L.	1o. P.R.

CLAVES:

E.M.: GRUPO DE ESTIMULACION MULTIPLE EN CAPEP

L: TERAPIA DE LENGUAJE EN CAPEP

P.R.: PRIMARIA REGULAR

P.A.: PRIMARIA CON APOYO

P.G. I.: PRIMARIA EN GRUPO INTEGRADO

ANEXO 9

LISTA DE INFORMANTES: PROFESORES

NO. PROG.	NO. NINO	SEXO	EDAD
1.-	8	FEM	40
2.-	9	FEM	42
3.-	11	FEM	42
4.-	12	FEM	35
5.-	13	FEM	35
6.-	16	FEM	32
7.-	17	FEM	41
8.-	18	FEM	37
9.-	19	FEM	35
10.-	20	FEM	25
11.-	21	FEM	37
12.-	22	FEM	25
13.-	23	FEM	52
14.-	24	FEM	37
15.-	25	FEM	25
16.-	27	FEM	31
17.-	28	FEM	25
18.-	29	MAS	26
19.-	30	FEM	30
20.-	31	FEM	25
21.-	32	FEM	40
22.-	33	FEM	25
23.-	34	FEM	25
24.-	35	FEM	35

LISTA DE INFORMANTES: ESPECIALISTAS

NO. PROG.	SEXO	ESPECIALIDAD	CAPEP
1.-	FEM	AUDICION Y LENGUAJE	XOCHIMILCO
2.-	FEM	PRDAGOGIA	XOCHIMILCO
3.-	FEM	LIC. ED. PREESCOLAR	AZCAPOTZALCO
4.-	FEM	EDUCADORA	AZCAPOTZALCO
5.-	FEM	DEFICIENCIA MENTAL	AZCAPOTZALCO
6.-	FEM	AUDICION Y LENGUAJE	AZCAPOTZALCO
7.-	FEM	AUDICION Y LENGUAJE	AZCAPOTZALCO
8.-	FEM	AUDICION Y LENGUAJE	AZCAPOTZALCO
9.-	FEM	AUDICION Y LENGUAJE	AZCAPOTZALCO
10.-	FEM	PSICOLOGIA	AZCAPOTZALCO
11.-	FEM	PSICOLOGIA	CONTRERAS
12.-	FEM	PSICOLOGIA	CONTRERAS
13.-	FEM	PSICOLOGIA	CONTRERAS
14.-	FEM	PSICOLOGIA	CONTRERAS
15.-	FEM	EDUCADORA	CONTRERAS
16.-	FEM	EDUCADORA	CONTRERAS
17.-	FEM	DEFICIENCIA MENTAL	TLALPAN
18.-	FEM	PSICOLOGIA	TLALPAN
19.-	FEM	PSICOLOGIA	TLALPAN
20.-	FEM	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	TLALPAN
21.-	INCOGNITA		
22.-	INCOGNITA		

ANEXO 10

LISTA DE INFORMANTES: PADRES								
NO. NINO	PAREN- TESCO	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACION	NO. HIJOS	LUGAR NINO	PERSONA ENTREVISTADA	
1	PADRE MADRE	32 29	PREP. INCOMP SEC. COMP.	COMERCIANTE HOGAR	4	3	PADRE MADRE	
2	PADRE MADRE	-- 35	AUSENTE ANALFABETA	TRAB. DOMEST.	1	1	MADRE	
3	PADRE MADRE	30 32	SEC. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO EMPLEADA	2	1	PADRE MADRE	
4	PADRE MADRE	42 45	ANALFABETA ANALFABETA	OBREIRO TRAB. DOMEST.	4	3	MADRE	
5	PADRE MADRE	34 33	PRIM. COMP. PRIM. INCOMP	EMPLEADO HOGAR	4	3	MADRE	
6	PADRE MADRE	27 27	SEC. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO HOGAR	2	1	MADRE	
7	PADRE MADRE	28 30	PREP. COMP. SEC. INCOMP	EMPLEADO EMPLEADA	2	1	PADRE MADRE	
8	PADRE MADRE	28 30	PREP. COMP. SEC. INCOMP.	EMPLEADO EMPLEADA	2	1	PADRE MADRE	
9	PADRE MADRE	28 25	SEC. COMP. PRIM. COMP.	HOJALATERO HOGAR	3	1	MADRE	
10	PADRE MADRE	-- 25	AUSENTE PRIM. INCOMP	HOGAR	2	1	ABUELA	
11	PADRE MADRE	59 43	PRIM. INCOMP PRIM. INCOMP	CARPINTERO HOGAR	5	5	MADRE Y HNA.	
12	PADRE MADRE	30 29	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO HOGAR	2	2	MADRE	
13	PADRE MADRE	23 23	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	OBREIRO HOGAR	2	1	MADRE	
14	PADRE MADRE	43 41	PRIM. INCOMP PRIM. INCOMP.	OBREIRO HOGAR	7	5	MADRE	
15	PADRE MADRE	-- 38	AUSENTE. PRIM. COMP.	COMERCIANTE	4	4	HNA	
16	PADRE MADRE	-- 29	AUSENTE. PRIM. COMP.	TRAB. DOMEST.	1	1	MADRE	
17	PADRE MADRE	-- --	AUSENTE AUSENTE		2	2	BISABUELA	
18	PADRE MADRE	50 40	PRIM. INCOMP. PRIM. INCOMP.	ALBAÑIL HOGAR	8	6	MADRE	

19	PADRE MADRE	46 35	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	OBRERO HOGAR	2	2	MADRE
20	PADRE MADRE	39 38	PRIM. INCOMP. PRIM. INCOMP.	DESEMPLEADO HOGAR	2	1	MADRE
21	PADRE MADRE	50 40	PRIM. INCOMP. PRIM. INCOMP.	ALBANIL HOGAR	8	7	MADRE Y HNA
22	PADRE MADRE	29 28	PRIM. INCOMP. PRIM. INCOMP.	COMERCIANTE HOGAR	3	1	MADRE
23	PADRE MADRE	29 28	PRIM. INCOMP. PRIM. INCOMP.	OBRERO HOGAR	4	3	PADRE MADRE
24	PADRE MADRE	50 28	PRIM. INCOMP. PRIM. COMP.	MESERO HOGAR	3	1	MADRE
25	PADRE MADRE	32 29	MTR. CONTAD. SECRETARIA	GERENTE HOGAR	3	1	MADRE
26	PADRE MADRE	33 25	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	CHOFER EMPLEADA	2	2	MADRE
27	PADRE MADRE	30 28	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	CARPINTERO HOGAR	3	3	MADRE
28	PADRE MADRE	-- 30	AUSENTE. ANALFABETA	TRAB. DOMEST.	4	3	MADRE
29	PADRE MADRE	31 29	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	ZAPATERO HOGAR	3	2	MADRE
30	PADRE MADRE	32 33	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO HOGAR	4	3	PADRE MADRE
31	PADRE MADRE	-- 44	AUSENTE. PRIM. COMP.	TRAB. DOMEST.	4	4	MADRE
32	PADRE MADRE	28 32	PRIM. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO TRAB. DOMEST.	2	1	PADRE MADRE
33	PADRE MADRE	40 42	SEC. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO HOGAR	1	1	PADRE MADRE
34	PADRE MADRE	35 23	SEC. COMP. PRIM. COMP.	EMPLEADO HOGAR	3	1	MADRE
35	PADRE MADRE	36 30	CONTAD. PUB. COMERCIO	EMPLEADO HOGAR	2	2	MADRE