

147544



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

UN METODO ALTERNATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA, BASADO EN LOS PRINCIPIOS DE LA TEORIA DE LA CONDUCTA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

MINEA MARGARITA GLEASON LARA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA



TESIS

U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

UN METODO ALTERNATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA
BASADO EN LOS PRINCIPIOS DE LA TEORIA DE LA CONDUCTA

COI
31921
E1
1991-3

MINEA MARGARITA GLEASON LARA

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

Al Sr. MANUEL GLEASON SILVA y la Sra.
ANGELA LARA DE GLEASON, mis padres,
con profundo respeto, cariño y
agradecimiento por la inmensa
contribución que hicieron a mi
formación como persona.

A MIGUEL ANGEL ESPINDOLA GOMEZ
por haber contribuido y
compartido mi formación como
mujer y profesionalista.

A ULISES C. GLEASON LARA

*con sincero agradecimiento
y esperando que nunca deje
su convicción por vivir.*

A ALICIA G. TAPIA ZAVALETA

*porque saber estar, dar
y compartir.*

A mis hermanos JOSE LUIS y ANGEL, a mis sobrinos LILIANA, JUAN y KEVIN en la espera de su consolidación como personas.

A BRAULIO, ISRAEL Y MELVY por haber contribuido con inigualable entusiasmo en la realización de este trabajo.

A las Sras. VIRGINIA, DOMINGA y ELIZABETH por haber creído en mí y permitirme trabajar con sus hijos.

A JULIO VARELA BARRAZA por haber colocado los cimientos de este trabajo, y a LUIS ZARZOSA ESCOBEDO y JAVIER ESPINOZA M. por haber contribuido a terminar de construirlo.

A MINEA MARGARITA GLEASON LARA

"Siempre que Richard Cory iba al centro de la ciudad, nosotros los que caminábamos por las aceras, lo contemplábamos.

Era un caballero de pies a cabeza, limpiamente favorecido e imperialmente refinado.

Y siempre se comportaba de la manera más discreta.

Y era siempre humano cuando hablaba, pero de todas maneras hacía que nuestro pulso se acelerara cuando decía "Buenos días", y destumbraba cuando andaba.

Y era rico ¡ah sí, más rico que un rey!.
Y admirablemente bien educado en todas las manifestaciones de la gracia.

En resumen, pensábamos que era todo aquello que nosotros hubiéramos deseado ser.

Para ocupar su lugar.

Mientras nosotros trabajábamos y esperábamos que apareciera la luz del día.

E íbamos al trabajo sin comer carne y maldiciendo la calidad del pan.

Richard Cory, una tranquila noche de verano llegó a su casa y se dió un tiro en una de las sienes."

I N D I C E

I. INTRODUCCION

IZT. 1001291

A. Los métodos de enseñanza de la lecto-escritura.....	2
B. El debate existente entre los métodos de enseñanza de la lecto-escritura.....	7
C. Un análisis de los métodos de enseñanza de la lectura desde la Teoría de la Conducta.	15
D. Mitos y distorsiones en los métodos de enseñanza de la lecto-escritura.....	25
E. Justificación del tema elegido.....	29
II. OBJETIVOS.....	31
III. METODO	
Diseño.....	33
1. Conformación del grupo de niños preescolares.....	36
2. Inventario de lenguaje oral.....	36
3. Pretest de precurrentes.....	38
3.1 Discriminación visual.....	40
3.2 Discriminación auditiva y pronunciación.....	43
3.3. Conducta motora fina.....	45
4. Entrenamiento de precurrentes.....	49
4.1 Entrenamiento en discriminación visual.....	49
4.2 Entrenamiento en discriminación auditiva y	

pronunciación.....	52
4.3. Entrenamiento en motora fina.....	56
5. Posttest de precurrentes.....	57
6. Evaluación del grupo control.....	59
7. Pretest de lecto-escritura.....	60
Letras.....	61
Sílabas.....	62
Palabras.....	63
Oraciones.....	67
Párrafos.....	67
Lectura global.....	67
Escritura.....	68
8. Asignación de los sujetos a los diferentes grupos.....	69
9. Enseñanza de la lectura.....	71
10. Enseñanza de la escritura.....	87
11. Evaluación intertratamiento.....	90
12. Posttest de lecto-escritura.....	94
Letras.....	94
Sílabas.....	95
Palabras.....	95
Oraciones.....	96
Párrafos.....	97
Escritura.....	97

IV. RESULTADOS

1. Conformación de la población.....	100
2. Inventario de lenguaje oral.....	100
3. Evaluaciones de lecto-escritura.....	101
Palabras.....	101
Oraciones.....	108
Párrafos.....	109
Sílabas.....	110
Letras.....	112
4. Escritura.....	116
5. Otros resultados en la enseñanza de la lecto escritura.....	120
5.1 Actividades realizadas.....	120
5.2 Tiempo de enseñanza.....	122
5.3 Arreglos dimensionales.....	123
5.4 Discriminación de las palabras.....	124
5.5 Motivación de los niños.....	125
5.6 Sondeos.....	126

V. DISCUSION

1. Inventario de lenguaje oral.....	128
2. Evaluaciones de lecto-escritura.....	129
Palabras.....	129
Sílabas y letras.....	138

Párrafos.....	141
Escritura.....	142
3. Consideraciones finales.....	145
VI. TABLAS Y CUADROS.....	152
VII. FIGURAS.....	162
VIII. BIBLIOGRAFIA.....	175
IX. ANEXOS.....	179

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

La lectura y la escritura son dos habilidades básicas para el desempeño académico y práctico de un individuo. Ambas son, a la par del lenguaje oral y gesticular, las formas de comunicación mayormente utilizadas por las personas; aunque es conveniente remarcar que, a diferencia de estas dos, la lecto-escritura permite una interacción que trasciende fácilmente los límites del tiempo y el espacio, del aquí y ahora.)

De esta manera, estas dos habilidades permiten y/o facilitan un gran número de posibilidades de interacción que enriquecen sobremanera el desarrollo conductual de cualquier persona. Tan sólo considérense cuántas cosas resultan imposibles de realizar para una persona analfabeta.

Ahora bien, como es comunmente observado, el lenguaje oral-gesticular es aprendido por los infantes a través de una enseñanza espontánea e informal. Este no es el caso de la lectura y la escritura, ya que para la enseñanza de estas dos habilidades se requiere de un *método* que sea sistemático y que por lo tanto esté fundado en algunos supuestos teóricos y empíricos.

Pero ¿cuántos métodos existen para enseñar a leer y escribir? ¿cada uno de estos métodos es peculiar y perfectamente distinguible de los demás? ¿qué fundamentos o principios pedagógicos y psicológicos sustentan a cada uno de

estos métodos? ¿algún método ha demostrado superioridad en cuanto a calidad y rapidez del aprendizaje? ¿los fundamentos que sustentan un método son congruentes y aplicables con y en la práctica?

Para responder estas y otras preguntas, a continuación se presenta una descripción de los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, enfatizándose los fundamentos y principios en los que se encuentran sustentados.

A. LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO - ESCRITURA

A través de la historia, se puede observar el surgimiento de diversos y diferentes métodos para enseñar a leer y escribir. Al margen de las diferencias y matices existentes, a éstos se les ha clasificado de acuerdo a su procedimiento general en *métodos sintéticos* y *métodos analíticos*.)

1) Métodos sintéticos

Los métodos de lecto-escritura identificados como *sintéticos* son aquellos que inician la enseñanza con los nombres, sonidos (fonemas), u onomatopeyas de las letras, continúan con las sílabas y concluyen con las palabras o frases. De otra manera, estos métodos se caracterizan porque

van de lo simple a lo complejo, de ahí su denominación de *sintéticos*.

Dentro de este grupo se ubica el método alfabético que inicia la enseñanza con el nombre de las letras, el método fonético que lo hace con los sonidos simples o fonemas y los métodos silábicos que, como su nombre lo indica, trabajan inicialmente con las sílabas.)

¶Haciendo un poco de historia, de acuerdo a Braslavsky (1962), los métodos alfabéticos fueron los primeros que surgieron, se habla ya de su empleo en las civilizaciones griegas, aunque lo que se utilizaba en ese tiempo no se considera como un método propiamente dicho, sino como un procedimiento espontáneo para enseñar a leer. Siguiendo el orden del tiempo, posteriormente empezaron a surgir los métodos que enseñaban a leer y a escribir a partir de los sonidos de las letras. Pero, éstos últimos se empiezan a enfrentar con problemas, principalmente con el hecho de la difícil pronunciación de algunos sonidos aislados (p.e. los sonidos de la "w", "t", "q", etc.). Tratando de superar las dificultades de los métodos alfabéticos, surgieron los métodos silábicos.)

De esta manera, como los métodos que enseñan los nombres y sonidos de las letra, aún no han superado algunas de sus dificultades básicas, el grupo de los métodos sintéticos está representado principalmente por el método

silábico-fonético. Es decir, por aquel ,que enseña los sonidos de las sílabas.]

Ahora bien, los fundamentos y supuestos que sustentan al método silábico-fonético, de acuerdo a Varela (1987b) y a Braslavsky (1962), son los siguientes:

1. El aprendizaje, principalmente el de la lectura y la escritura, es un proceso gradual que lógicamente se inicia en lo simple y se dirige hacia lo complejo.

2. El enseñar los elementos más simples o unidades, posibilita una mayor combinación de los mismos y por ende un aprendizaje más rápido.

3. Existen dos niveles de lectura, una que no es comprendida y otra que sí lo es; la primera abarca la repetición de sonidos y sílabas que no tienen significado alguno y la segunda es la lectura de palabras y frases con sentido.

Con lo anterior se tienen los elementos básicos para poder identificar a los métodos *sintéticos* , a continuación se realiza una descripción similar de los métodos *analíticos*.

2) Métodos analíticos

Contrario a los *sintéticos*, el procedimiento de

los métodos *analíticos* parte de las palabras o frases hacia las sílabas o letras, esto es, su enseñanza va de lo complejo hacia lo simple. El representante de este grupo es el método denominado global.

Remontándonos a su surgimiento, tenemos que después de que los métodos sintéticos habían dominado el campo durante mucho tiempo, a principios de este siglo un francés de nombre Ovide Decroly publica algunas ideas que tienen como precedentes a Comenio, y Adam (Braslavsky, 1962). Todos estos autores, observando las dificultades que se presentaban con los métodos sintéticos, consideran que la lectura debe ser enseñada a partir de palabras y no de letras.

De esta manera, tenemos que el máximo representante de los *analíticos*, el método global, surge como una alternativa a las deficiencias que presentaban los métodos *sintéticos*. Así, los principales supuestos de el método global son los siguientes:

1. El lenguaje escrito se aprende de la misma manera que el lenguaje hablado, es decir con las palabras y no con sílabas.

2. La percepción natural de los niños es global y no en detalle; es decir, los infantes perciben naturalmente el conjunto total de letras y no a cada letra de manera detallada.

3. Si se enseña a leer palabras y no sílabas, la

comprensión de lo leído se presenta inmediatamente, con lo cual se garantiza que exista una lectura inteligente desde el principio.

4. Como la lectura es de palabras que tienen significado, se logra mantener el interés y la motivación de los niños a lo largo de la enseñanza.

5. El hecho de que sean palabras las enseñadas, implica la unión de la significación con las palabras.

Cabe señalar que este método se inscribe dentro del movimiento pedagógico identificado como Escuela Nueva.

Hasta aquí tenemos que básicamente existen dos tipos de métodos: los *sintéticos* y los *analíticos* : los primeros representados por el método silábico-fonético y el segundo por el método global. Cada uno de estos métodos tienen fundamentos y principios que los hacen diferentes entre sí, y conocemos cuales son los sustentos básicos de cada uno de ellos. Con todos estos elementos podemos abordar una área muy abundante dentro de la enseñanza de la lecto-escritura: el debate entre los diferentes métodos de enseñanza.

B. EL DEBATE EXISTENTE ENTRE LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

Como ya se señaló anteriormente, a principios de este siglo empezaron a realizarse severas críticas a la teoría y práctica de los métodos silábicos-fonéticos, a partir de la nueva propuesta pedagógica conocida como la Escuela Nueva¹. Estas críticas dieron como resultado la sistematización de un nuevo método, que pese a todos sus intentos no logró desterrar por completo a los métodos *sintéticos*. De esta manera, los dos grupos de métodos se han seguido empleando para la enseñanza, y los partidarios de cada uno de ellos han desencadenado un debate tratando de demostrar la superioridad práctica de uno de éstos.

Así, este debate básicamente ha tenido como objetivo el proporcionar argumentos teóricos y empíricos para demostrar la superioridad de los métodos analíticos sobre los sintéticos o viceversa.

Los autores-escritores que se encuentran ubicados

1

(1) La Escuela Nueva fue un movimiento surgido en Europa a principios de este siglo, sus principales preocupaciones eran el buscar el interés, creatividad y participación de los niños en su propia educación.

dentro de este debate han seguido dos líneas generales. Unos se declaran partidarios de alguno de los métodos y reúnen la evidencia teórica y práctica para argumentar que éste es la manera idónea de enseñar la lectura (Beck y Block, 1979; Braslavsky, 1962; Chall, 1979; Holland, 1979). Otros presentan evidencia, principalmente experimental, que de manera implícita o explícita refuerza los argumentos a favor de alguno de los métodos (Ehri y Wilce, 1985; Guttentang y Haith, 1980; Sticht, 1979).

Ejemplificando y describiendo brevemente los trabajos que se encuentran ubicados dentro de estas dos líneas generales, tenemos lo siguiente.

Chall (1979) plantea que existe "un gran debate" entre la enseñanza de la lectura que enfatiza la codificación y la que enfatiza el significado. En otras palabras, los métodos que trabajan con la correspondencia sonido (fonema)- letra (grafema), y los que enfatizan el uso de palabras que tengan significado, respectivamente. Planteado lo anterior, este autor presenta evidencia que muestra la existencia de mejores resultados (p.e. mayor rapidez de aprendizaje) cuando se pone el énfasis en la decodificación. Además, para reforzar lo anterior, formula un modelo de estadios de la lectura en el que pone de manifiesto que los niños prelectores aprenden primero la correspondencia que existe entre fonema-grafema.

Por su parte Beck y Block (1979) seleccionaron dos métodos de enseñanza que son empleados frecuentemente por los profesores de Estados Unidos, uno de estos fonético y el otro analítico. Después realizan un análisis comparativo de diferentes aspectos de estos métodos, por ejemplo su definición de lectura, características de los materiales empleados, contenido, secuencia y estructura de cada programa, etcétera. De una manera general, los autores concluyen que, aunque ambos métodos contienen elementos importantes para la enseñanza de la lectura, ellos consideran que el aprendizaje por palabras es más efectivo por la posibilidad de incorporar y relacionar las palabras aprendidas con el lenguaje hablado; además, consideran que se debe dilucidar cual enseñanza es la óptima, si la que va del sonido a la letra o la que va de la letra hacia el sonido.

En el trabajo de Holland (1979) se encuentra el análisis de tres diferentes formas de enseñar a leer: 1) escribiendo las letras con colores diferentes que se van desvaneciendo conforme avanza el aprendizaje de la relación entre grafema-fonema, 2) modificando el alfabeto para que formas impresas esten en relación de uno a uno con los 44 fonemas del idioma inglés, en otras palabras para cada uno de los sonidos del idioma inglés se elaboró un símbolo que lo representara que podía ser una letra o cualquier otra figura, y cuando el aprendizaje de éstas correspondencias símbolo-sonido

7

se habían establecido, se procedió a iniciar la enseñanza del alfabeto estandar, 3) empleando inicialmente palabras cuyas letras tienen solo un valor fonémico, enseñando la correspondencia letra-sonido y posteriormente incluyendo palabras con letras que poseen más de un fonema.

Con respecto a los resultados encontrados en cada uno de estos métodos se tiene que los tres han logrado que los niños aprendan a leer. Pero, no se realiza una comparación entre los resultados obtenidos, dado que no existieron parámetros que permitieran compararlos, y en cambio se trabajan algunas cuestiones particulares a cada uno de los métodos. Por ejemplo, se señala en el caso de los colores, que se deben realizar más estudios para conocer el efecto que tienen diferentes grados de desvanecimiento de los mismos.

Ejemplificando la segunda línea general de trabajo, Ehri y Wilce (1985) citan a algunos autores que han proporcionado evidencia sobre las estrategias o ayudas que emplean los niños cuando están iniciando el aprendizaje de la lectura. De una manera general, estas estrategias se basan en el aprendizaje de la relación letra-sonido o en el empleo de los rasgos distintivos para identificar las palabras o como ellos lo manejan "un sistema analítico-fonético de aprendizaje de palabras escritas". En otras palabras estos autores dan por hecho que el aprendizaje inicial de la lectura es en base a

letras y no a palabras completas, y es por ello que el aprendizaje de los nombres y sonidos de las letras lo consideran como un prerrequisito necesario para aprender a leer.

Por su parte, Guthrie, Martuza y Seifert (1979) hacen un análisis de diversos factores que pueden tener alguna relación con el aprendizaje de la lectura (p.e. estatus socioeconómico, tiempo de instrucción, etc.), comparando a los alumnos de dos escuelas elementales diferentes. Al momento de abordar el tipo de método que se empleó para la enseñanza, los autores señalan que el "reconocimiento" de palabras se aprende más fácilmente con un método fonético o lingüístico. Además encuentran una correlación significativa entre la comprensión de lectura y el reconocimiento de palabras y la cantidad de tiempo que se dedica a la actividad de lectura.

Dentro de esta misma línea de trabajo tenemos a Sticht (1979) quien escribe en torno a un modelo sobre la relación existente entre la audición y la lectura. Basicamente se muestra evidencia que apoya una estrecha relación entre el lenguaje hablado que se escucha y las habilidades de lectura que se adquieren. Así por ejemplo si se mejora la comprensión que se tiene del lenguaje hablado se logra mejorar la comprensión de lectura.

Por otro lado, Cazden (1979) sugiere que se dejen

de realizar estudios en laboratorios y situaciones controladas y que se aborde más ampliamente lo que sucede dentro de los salones de clases, que son los lugares en los que los niños aprenden, o no, a leer. De acuerdo a su propuesta, analiza diversos aspectos de los salones de clase en relación al aprendizaje de la lectura y concluye que no es específicamente el método de enseñanza lo que determina los logros obtenidos, sino que también entran en juego, por ejemplo, las expectativas que tengan los profesores y los niños, el tiempo que se dedica a determinada actividad, etc.

Los trabajos descritos anteriormente ejemplifican algunos de los aspectos que se han trabajado para apoyar o refutar los principios y práctica de los métodos para enseñar a leer. Es importante destacar algunos aspectos de estos trabajos.

Primero, todos ellos se ocupan de la enseñanza de la lectura y no consideran el de la escritura porque en el caso de esta última no existen controversias sobre la forma en cómo se debe enseñar; es claro, que para escribir hay que hacerlo letra por letra y de izquierda a derecha. No obstante, más adelante se citarán algunos trabajos que abordan la enseñanza de la escritura.

Segundo, en estos trabajos se analiza la enseñanza de la lectura de Norteamérica y obviamente del idioma

inglés. Este aspecto pareciera ser importante de considerar, dadas las diferencias existentes entre los alfabetos y estructuras gramaticales de los dos idiomas, español e inglés. Pero, este aspecto de las diferencias de los idiomas, se minimiza dadas dos cuestiones: uno, más adelante se describirán trabajos realizados en nuestro país y se podrá observar que el debate existente entre los métodos de enseñanza está también vigente; dos, de acuerdo a los principios teóricos que sustentan este trabajo es más relevante considerar la funcionalidad de la lectura que sus aspectos gramaticales. Este último punto será abordado ampliamente en una sección posterior de este trabajo.

En lo que toca a los trabajos realizados en nuestro país, tenemos a Olvera y Torres (1983) quienes partiendo de una postura ecléctica analizan el proceso de aprendizaje de la lectura. Estos autores no cuestionan la lógica de los métodos, sino que da por sentado que para enseñar a leer se debe iniciar con letras y sílabas.

Por otra parte, Galván, López y Ribes (1975) evaluaron la adquisición y generalización de letras, sílabas y palabras, encontrando que en el caso de estas últimas no ocurre generalización, mientras que con las primeras hay una adquisición generalizada. Y en el caso de la velocidad de adquisición, se observó que éste es mayor con las letras.

Hasta aquí se describieron algunos trabajos para ejemplificar las posturas y argumentos existentes en el debate entre los métodos de enseñanza de la lectura. A continuación se presenta el análisis realizado a los métodos de enseñanza de la lectura, desde los principios de la Teoría de la Conducta.

15

C. UN ANALISIS DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE LA TEORIA DE LA CONDUCTA

Con lo escrito anteriormente sobre las características de los métodos analíticos y sintéticos y algunas de las evidencias que se han presentado para apoyar a uno u otro, a continuación se procede a realizar un análisis de estos métodos, basado en los principios de la Teoría de la Conducta. Para ello, se presenta inicialmente la conceptualización de la lectura y de la escritura que existe desde esta Teoría.

1. La lectura y la escritura desde la Teoría de la Conducta

De inicio es importante establecer que para la Teoría de la conducta la lectura y la escritura son dos modalidades de la conducta lingüística.

Ahora bien, la concepción de conducta lingüística está fundamentado en los principios de la Teoría Interconductual de Kantor.

Para Kantor (1975) la interconducta lingüística es una interacción entre una función de estímulo y una respuesta de un organismo psicológico. Así, esta modalidad de conducta tiene sus peculiaridades, pero no por ello está al margen de los principios establecidos para toda la

interconducta.

Las peculiaridades o características de conducta lingüística son básicamente tres: a) es comunicativa, b) es biestimulacional y c) es contextual.

a) comunicativa: esta característica es la más importante y definitoria de la conducta lingüística, alude al hecho de que toda esta conducta implica una interacción recíproca entre un organismo psicológico y un evento, cosa o persona.

Esta característica es muy evidente en el caso del lenguaje hablado, en donde existe una interacción entre dos personas. Gráficamente tendríamos:

A < -----> B

Donde:

A y B: personas

<----->: interacción que va hacia las dos direcciones.

b) biestimulacional: lo que hace referencia al hecho de que la persona que habla, escribe o lee está ante dos estímulos: la persona a la que le habla y de lo que está hablando, escribiendo o leyendo.

c) *contextual*: en este caso se alude a todos los elementos que permiten que una interacción sea comunicativa y biestimulacional, usualmente estos elementos pertenecen al medio ambiente y también se incluye la historia de interacción que el organismo tiene con estímulos particulares.

Resumiendo estas tres características, tenemos que, no existe conducta lingüística si no se habla de una interacción comunicativa, biestimulacional y contextual. Estas tres características definitorias de la conducta lingüística, son válidas para todas sus modalidades, es decir, lenguaje oral, escrito, gráfico, gestural, etc.

Ahora bien, para hablar de que una conducta es lingüística (y por lo tanto comunicativa), se aborda el término de la comprensión. Esto es, si decimos que el lenguaje oral es comunicativo para una persona, sobreentendemos que lo está comprendiendo. Si no hay comprensión no hay comunicabilidad y por lo tanto no se está hablando de conducta lingüística.

Esta relación inseparable entre conducta lingüística y comprensión, nos lleva a realizar algunas consideraciones en torno a ésta última. De acuerdo a Varela (1987c) la comprensión es relacional, de manera tal que nunca

ocurre por sí sola, sino siempre en relación a otra conducta que puede ser el leer, el escuchar, el escribir, etc.; además de que es importante añadir que lo que una persona realiza puede estar o no en relación con lo que se comprende, por ejemplo cuando una persona lee "favor de cerrar la puerta" puede ir y cerrar la puerta, puede quedarse sentado, platicar, bailar, hablar por teléfono, etc.

Hasta aquí tenemos que desde la Teoría de la Conducta, la lectura y la escritura son consideradas como dos modalidades de la conducta lingüística, y ésta tiene tres propiedades que la definen: es comunicativa, biestimulacional y contextual. Además, también se ha señalado que para que la conducta lingüística sea comunicativa debe, desde luego, estar presente la comprensión.

En base a todo lo anterior, a continuación se presenta un análisis de los métodos sintéticos y analíticos desde los principios de la Teoría de la Conducta.

2. Análisis de el método fonético

Varela (1987b) realizó un análisis de el método fonético desde los supuestos de la Teoría de la Conducta. A continuación se presentan los puntos fundamentales de este

análisis.

a) La unidad de enseñanza

Como se recordará, el método fonético se caracteriza porque su enseñanza va de lo simple (letras o sílabas) hacia lo complejo (palabras, oraciones).

De acuerdo con Varela, si se analiza con detenimiento esta unidad, se puede observar que no es claro cuál es el criterio con que se ha determinado la sencillez o complejidad de ésta.

En otras palabras, si se dice que un fonema o sílaba es más sencilla que una palabra, entonces debe ser más simple decir "cont" que "continuación" o "esc" que "escuela". Ahora, si la sencillez está dada por el número de letras, entonces "es más sencillo "alma" que "paleta" (Varela, 1987b). Con estos ejemplos, cabe preguntarse ¿en base a que se determina lo simple o lo complejo de las unidades de enseñanza?

b) La comprensión

Para el método fonético, la sumación de sonidos da como resultado el significado de lo leído. Así, debe tener un significado. "mod", "duli", "flu", "slu", etc.

Este problema se ha intentado resolver describiendo dos niveles de lectura, una que es comprendida y

otra que no lo es, incluyendo ésta última la lectura de fonemas y sílabas sin significado. Esta división, desde luego es artificial.

De esta manera, tenemos que hay instancias en donde existe lectura sin leer, una lectura que no es lectura. Preguntandose con esto, cuál es la pertinencia de una enseñanza que no va a tener como resultado lo que se espera, es decir, una lectura que sea comprendida. En otras palabras, porque si se espera que el alumno aprenda a leer y comprenda lo leído, ¿porqué se le enseña una lectura que no es comprendida y se espera como resultado que lea y comprenda?

Además, en los principios del método fonético nunca se determina cual va a ser el proceso para trasladarse de una lectura sin comprensión a otra que es comprendida. Al parecer, se espera que automáticamente el aprendiz comprenda lo leído enseñándole sólo a leer sílabas o letras que no pueden ser comprendidas.

Si recordamos que para la Teoría de la Conducta, la lectura, como conducta lingüística, se caracteriza por ser comunicativa, entonces la enseñanza del método fonético (letras o sílabas no comprendidas), no se refiere a la lectura, sino a lo que pudiera denominarse el mecanismo de la lectura. Entendiéndose por mecanismo de la lectura la acción de emitir los fonemas en relación a sus grafías..

Dado lo anterior, se tiene que en los métodos fonéticos no existen fundamentos sobre la identificación de las letras o sílabas como la unidad más simple de la lectura, a menos que se apele a los principios de la gramática. Por otro lado, se plantea una dicotomización de la lectura y la comprensión para justificar la enseñanza de sílabas. con estos dos aspectos resulta claro que no se considera a la lectura desde su aspecto funcional (lingüístico), sino desde su aspecto gramatical.

3. Análisis del método global

Como se recordará el método global surgió como una alternativa para superar las deficiencias y limitaciones del método fonético. A continuación se presentan sus principales fundamentos y el análisis que de ellos realiza Varela (1987a).

a) *La percepción del niño es global*

Según este método un niño percibe globalmente y no en detalle, ve el todo y no las partes. Así, para un pequeño es más fácil, además de natural, percibir "estravagante" que "es" o "te" o "tra".

Aquí vale hacer la distinción entre el *ver* y el *mirar*. El primero se refiere a la función sensorial de la visión. Contrariamente el *mirar* alude al empleo de el ojo lingüísticamente, es decir, el observar objetos, personas, situaciones, etc., adjudicándoles un significado dado por el lenguaje.

Dada esta distinción, tenemos que cuando hablamos de mirar, no cabe plantearnos si naturalmente se realiza de forma global o en detalle, porque esto depende de las interacciones y repertorios lingüísticos de el individuo, además de las *instrucciones* y *motivación* que exista para mirar algo. Esquemáticamente tendríamos lo siguiente:

- 1. global

cultura----> interacción----> repertorio----> mirar

- 2. en detalle

Ahora bien, proporcionando un ejemplo tenemos que una persona que sea guía de turistas podrá dar referencia de los nombres de determinadas calles, monumentos y construcciones, y las rutas más cortas para llegar a ellas, en cambio una persona que viva en el mismo lugar al que se refiere el guía, puede llegar a desconocer todo esto, a pesar de que transite diariamente. En el primer caso, tendríamos a una persona que esta mirando en detalle un lugar determinado y a otra que lo hace globalmente. ¿Podríamos decir que estas

diferentes maneras de mirar un lugar están dadas naturalmente?. Con otro ejemplo, si damos la misma lectura a dos niños y a uno le damos una instrucción detallada de las partes que debe leer con mayor detenimiento y al otro simplemente le decimos que lea, ¿podríamos señalar que las diferentes formas de mirar y realizar la lectura, están dadas naturalmente?

De esta manera, tenemos que la percepción de algo que se mira, no es global ni detallista por naturaleza, sino que es una conducta determinada por diversos factores como pueden ser las instrucciones, la motivación, la historia de interacción, etc.

b) Equiparar el aprendizaje del lenguaje con el de la lectura

El método global alude al hecho de que un niño aprende a hablar lo que oye, (es decir palabras o frases y no monosílabos), para decir que debe aprender a leer de la misma manera.

Al plantear lo anterior, este método no considera que en el lenguaje hablado existe una relación de uno a uno entre la reacción del sistema fonador y el sonido que es emitido y escuchado (no se puede pretender pronunciar "escuela")

y emitir en sonido "motocicleta"); mientras que en la lectura no existe necesariamente una correspondencia uno a uno entre lo que está escrito y lo que es emitido en sonido. Por ejemplo, se puede ver escrito " *με θυελε λα χαρεσα*" y pronunciar "no entiendo nada", que no corresponde de ninguna forma a lo que se encuentra escrito ahí.

c) la lectura es inteligente desde el principio

El método global plantea que si desde el inicio se enseña a leer empleando palabras que los niños puedan comprender, entonces desde el principio existe una lectura inteligente.

Pero, cabe preguntarse ¿ en qué momento una palabra (p.e. "SAL") tiene un significado independiente?, y sobre todo, si son múltiples sus significados, ¿cuál de éstos se evoca cuando un niño la lee?. Por otra parte, ¿cuál es la forma de evaluar que el niño les está asignando un significado a las palabras que lee?. De acuerdo al método global, con la simple lectura se da por sentado todo lo anterior.

No obstante, un aprendiz puede leer perfectamente "iconoclasta" "desparpajo" o "pletórico", y no por ello les está adjudicando automáticamente un significado a estas palabras.

Ambos aspectos, la determinación y evaluación de el significado o sentido de las palabras, son aspectos no especificados por el método global, y cabe preguntarse si la simple lectura² trae como resultado la comprensión de la misma.

Hasta aquí se presentaron los aspectos fundamentales del análisis de los métodos fonético y global, considerándose sólo los que son particulares a cada uno de éstos, pero existen otros puntos importantes que son comunes a todos los métodos y que son denominados por Varela (1987c) como "mitos y distorsiones en los métodos de enseñanza de la lecto-escritura". A continuación se hace una descripción de estos aspectos.

D. MITOS Y DISTORSIONES EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

A) *Formulación de los criterios de aprendizaje con base en las propiedades morfológicas de los estímulos y las respuestas.*

En todos los métodos de lecto-escritura, la

2 Entendase por "lectura" la emisión de los sonidos de las letras (mecanismo de la lectura).

unidad de respuesta es la letra o palabra y su fonación y los criterios que se tienen para esta respuesta son en términos de:

- palabras leídas por minuto
- titubeo - fluidez
- pausación
- entonación

Como se puede observar, todas estas medidas aluden a la topografía de la respuesta , pero ninguna de ellas lo hace al respecto de su funcionalidad (propiedades lingüísticas).

B) Adopción de los criterios formales de la gramática para la enseñanza y evaluación de la destreza en la lectura y la escritura

En todos los métodos, sintéticos o analíticos, los criterios para la enseñanza y evaluación de la escritura y la lectura están tomados de la gramática. Así, la lectura se evalúa en términos de las, omisiones, invenciones, repeticiones, fragmentaciones, etc., y la escritura en cuanto a calidad del trazo, errores ortográficos, espaciamiento, omisión de letras, etc.

Todos estos aspectos evaluados corresponden a la concepción de palabras o letras desde una visión gramatical, en

ninguno de ellos se está considerando el aspecto lingüístico (comunicativo) de la lectura o de la escritura, y es importante que consideremos que no necesariamente una lectura o escritura correcta desde el punto de vista gramatical es estrictamente necesaria para hablar de comprensión. Ejemplificando lo anterior, de "los árboles dan frutos sabrosos" alguien puede leer "los arbolitos dan frutos sabrosos" o "los árboles dan frutos" y aún cuando se han omitido y cambiado palabras -lo cual sería un error gramatical- en los tres casos se puede estar comprendiendo lo mismo.

C) Considerar que la comprensión es automática a la acción de leer o escribir

Nuevamente, en todos los métodos se considera que en el momento en que el aprendiz escriba o lea una palabra, la comprensión se presentara automáticamente. De esta manera, no se plantea ningún procedimiento para obtener la comprensión de lo leído.

Este aspecto se relaciona con los anteriores, porque se considera que con la lectura o escritura de una palabra sin errores gramaticales, se tiene como resultado inmediato la asignación de un significado o sentido para la misma, por lo tanto se le da prioridad al aprendizaje de la

lecto-escritura sin tales errores gramaticales, considerandose que de esta manera se garantiza la comprensión de lo leído..

Ahora bien, a partir de todas las cuestiones mencionadas anteriormente, y en base a los principios de la Teoría de la Conducta, se ha planteado un método alternativo para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Las características fundamentales de este método son las siguientes:

1) Su unidad de análisis y de enseñanza es la INTERACCION LINGUISTICA en sus modalidades de lectura y escritura.. Recordandose que esta conducta se define por ser comunicativa, biestimulacional y contextual.

2) Su interés está centrado en la FUNCIONALIDAD de la lectura y la escritura, y no en la morfología de éstas. De aquí que el énfasis en la enseñanza esté puesto en el aspecto funcional de estas conductas lingüísticas.

3) A partir de que su interés está encaminado hacia la funcionalidad de la lecto-escritura, este método de enseñanza está orientado hacia el establecimiento de la COMPRENSION EN RELACION a estas dos habilidades; es decir, se pretende, a través de un entrenamiento, que la comprensión ocurra en relación a la lectura y la escritura... 4) Es un método planteado en base a los principios de la Teoría de la

Conducta, que nunca se ha llevado a la práctica.

E. JUSTIFICACION DEL TEMA ELEGIDO

En primer lugar, la importancia para la Psicología del estudio de la lecto-escritura, radica en dos cuestiones fundamentales. Primero, generalmente el aprendizaje escolarizado de los individuos es realizado a partir de estas dos habilidades. Segundo, la problematica que se plantea en torno a la supremacia de los métodos sintéticos o viceversa, requiere de información objetiva que permita esclarecer algunos de sus puntos álgidos.

Posteriormente, el planteamiento de este método alternativo para la enseñanza de la lectoescritura, se torna relevante para la teoría de la Conducta, desde el momento en que en éste se encuentran presentes sus principios teóricos. El diseño, planeación y aplicación de este método pone de manifiesto una vinculación entre teoría y práctica.

Por otro lado, a partir del análisis, desde la Teoría de la Conducta, de los métodos analíticos y sintéticos, contemplando sus desventajas y aciertos, se tiene potencialmente una mayor solidez en la argumentación que se pueda dar a favor de este método alternativo. Es decir, contemplando lo ya realizado en el campo de la

lecto-escritura, se refuerzan los argumentos que se puedan dar en torno a la adopción de determinados principios y prácticas, considerándose los errores o aciertos obtenidos en trabajos previos.

Finalmente, el énfasis en la funcionalidad de la lectura y la escritura desde el inicio de la enseñanza, abre nuevas posibilidades y alternativas al complejo problema que existe en torno a la comprensión de las mismas.

O B J E T I V O S

El *objetivo general* de la presente investigación es diseñar y aplicar un método de enseñanza de lecto-escritura, a partir de los principios de la Teoría de la Conducta.

Un segundo objetivo es el enseñar a leer y escribir a niños de 5 y 6 años de edad, de acuerdo a los principios de este método de enseñanza alternativo.

De igual manera, se tienen como objetivos específicos el observar y evaluar el proceso y velocidad de adquisición de la lecto-escritura, aplicando este método alternativo. Así como detectar las ventajas y desventajas teóricas y prácticas que este método produce.

Cabe señalar que el planteamiento, aplicación y evaluación de este método de enseñanza, estuvo incluido dentro de un proyecto que comprendió un estudio comparativo de los métodos sintético, analítico y este método alternativo. Dentro de este proyecto general estuvo contemplada la aplicación simultánea de estos tres diferentes métodos de enseñanza de la lecto-escritura, homogeneizando a los niños participantes en edad, nivel socio-económico y nivel escolar. Para cada uno de los métodos se tuvo un instructor diferente, y en los tres se utilizó, de acuerdo a sus prescripciones particulares, material con dimensiones similares.

Los objetivos de este proyecto general fueron (Varela,1988):

- encontrar las desventajas que produce cada uno de estos métodos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

-analizar la interacción entre la conducta de leer y la de escribir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-realizar una análisis comparativo de los resultados obtenidos en cada método, en términos de fluidez, comprensión, entonación, etc.

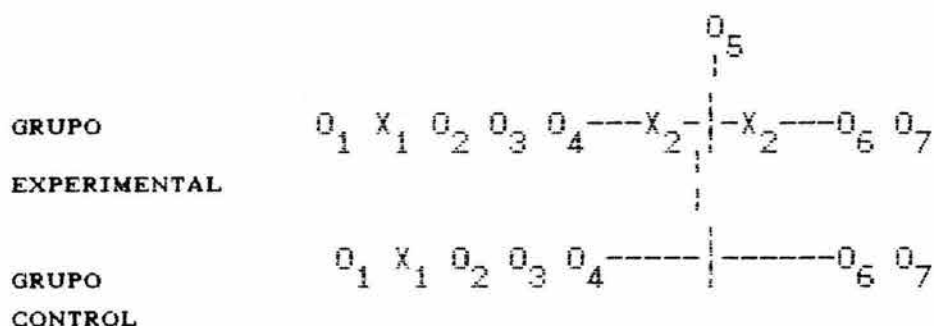
-observar las diferencias y semejanzas producidas por cada método, posteriormente a su aplicación (seguimiento).

M E T H O D S

D I S E Ñ O

El diseño bajo el cual se realizó la presente investigación, es del tipo pretest- posttest, con intervención prolongada y observaciones repetidas.

La representación esquemática de este diseño es la siguiente:



En donde:

O_1 : pretest de precurrenentes.

X_1 : tratamiento de precurrenentes.

O_2 : posttest de precurrenentes.

O : inventario de lenguaje oral.
3

O_4 : pretest de lecto-escritura.

X_2 : aplicación del método de enseñanza de la lecto-escritura.

O_5 : evaluación intertratamiento

O₆: posttest de lecto-escritura.

O₇: prueba de seguimiento.

En cuanto a los controles metodológicos presentes en el diseño, se tiene en el proyecto general, y en su parte correspondiente al método específico de este trabajo, lo siguiente:

A) VALIDEZ INTERNA:

Existió control de las siguientes variables:

- *Historia*, por la presencia de un grupo control.
- *maduración*, por la edad semejante de los sujetos.
- *instrumentación*, por el empleo de instrumentos de evaluación similares en todos los grupos.
- *regresión estadística*, por la igualación de grupos.
- *prejuicio de selección*, por una asignación azarosa a los diferentes grupos.
- *difusión del tratamiento*, por la instrucción a padres y profesores.

No existió control de las siguientes variables:

- *efecto de prueba (testing)*.

- *mortalidad experimental.*

B) *VALIDEZ EXTERNA:*

Existió control de las siguientes variables:

- *generalización entre constructos y resultados, por la presencia de un instructor diferente para cada método.*
- *reactividad a arreglos experimentales, por la presencia de un grupo control.*
- *interferencia tratamiento múltiple, por la existencia de métodos diferentes aplicados con actividades didácticas similares.*
- *tiempos de medición y efectos del tratamiento, por las observaciones periódicas y el seguimiento.*

No existió control de las siguientes variables:

- *reactividad a la evaluación.*
- *sensibilización por pretest y posttest.*
- *combinación selección-tratamiento.*

A continuación se realiza una descripción detallada de cada una de las etapas que conformaron esta investigación, siguiendo el orden de realización de las mismas.

1. CONFORMACION DEL GRUPO DE NIÑOS PREESCOLARES

Para conformar la muestra se tuvieron dos criterios:

1) niños que estuvieran cursando actualmente el tercer grado de educación preescolar.

2) niños cuyas edades no fueran, inferiores a los 5 años, ni superiores a los 6 años y se encontraran cursando el tercer grado de educación preescolar.

Con estos criterios se seleccionó un Jardín de Niños ubicado en la colonia Los Reyes Iztacala. Después de las autorizaciones correspondientes, se tuvo una plática informativa con los padres de familia de un grupo de tercer grado, a los que se les explicó los objetivos y pormenores del trabajo a realizar. Enseguida, se dejó libremente, que los padres decidieran si querían inscribir a sus hijos en el proyecto.

2. INVENTARIO DE LENGUAJE ORAL

Para obtener una muestra del lenguaje utilizado cotidianamente por los niños se realizó una grabación en la que se dejó hablar libremente a los sujetos dandoles sólo determinados temas para que hablaran en torno a ellos..

a) *sujetos*: 4 niñas y 5 niños que se encontraban

cursando el tercer grado de educación preescolar. Su edad oscilaba entre 5 años 6 meses y 5 años 10 meses. Todos los niños se conocían y habían interactuado anteriormente porque eran compañeros de grupo.

b) *escenario:* la grabación se realizó dentro de un salón de clases de la ENEP I, cuyas medidas eran 4 x 2.5 metros, aproximadamente. Este salón contaba con sillas grandes con apoyo para escribir, un pizarrón, una tarima de madera debajo del pizarrón y ventanas grandes en una de sus paredes laterales.

c) *materiales:* se empleó una grabadora convencional, un audiocassette, recortes de revistas que ilustraban diferentes objetos o personas (p.e. un bebé, una televisión, fruta, etc.) y las sillas que se encontraban dentro del salón.

d) *procedimiento:* se formó un círculo con las sillas y en ellas se sentó a los niños, a cada uno de ellos se le dió a que escogiera uno de los recortes de revistas y se les dieron las siguientes instrucciones:

**"QUEREMOS QUE MIREN LO QUE SE ENCUENTRA EN
SU RECORTE Y QUE NOS CUENTEN TODO LO QUE SABEN SOBRE LO QUE**

AHI SE ENCUENTRA. POR EJEMPLO, SI ES UNA TELEVISION, DIGANOS SI TIENEN UNA EN SU CASA, SI SABEN PARA QUE SIRVE, QUE PROGRAMAS LES GUSTA VER".

Despuès se dejó libremente que cada uno de los niños hablara sobre su ilustración. Cuando el niño en turno terminaba, los demás podían hablar sobre la ilustración de este.

En los casos en que alguno de los niños tendía a hablar muy brevemente, se le instigaba con preguntas para que proporcionara mayor información.

La grabadora estuvo conectada todo el tiempo, a la vista de los niños y una de las investigadoras se dedicaba a manejarla repitiendo en voz baja todo lo que decían los niños, mientras que las otras dos se dedicaban a hacer preguntas o dirigir a los niños. Cada una de las investigadoras manejó la grabadora durante 20 minutos aproximadamente.

La grabación tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

3. PRETEST DE PRECURRENTES

Las precurentes son consideradas como aquellas habilidades que son necesarias para la ejecución de una habilidad más compleja, en nuestro caso la lectura y la



escrituras:

Estas habilidades, usualmente son divididas en dos tipos: 1) los repertorios básicos que son necesarios para aprender a ejecutar cualquier actividad, y 2) los repertorios que son específicos a la lecto-escritura.

De esta manera, entre las primeras se incluyen a la imitación, atención y seguimiento de instrucciones (Ribes, 1972), y en las segundas a la discriminación auditiva, la discriminación visual y la imitación verbal-vocal en el caso de la lectura (Ribes, 1972; De la Vega, 1983; Mendoza, 1987), y en la escritura se consideran el trazado de diferentes tipos de líneas (curvas, rectas, horizontales, etc.) sobre contornos determinados (calcado) o reproduciendo una muestra (copiado) (Baber, Dare, Krompotich, Stonger y Weis, 1974).

Dado lo anterior, en el presente trabajo se consideraron como precurrentes de la lecto-escritura;

- 1) *discriminación visual*
- 2) *discriminación auditiva* IZT. 1001291
- 3) *conducta motora fina*

A continuación se procede a realizar una descripción del método empleado para evaluar estas precurrentes.

a) *sujetos*: 7 niñas y 5 niños, 11 de los cuales



se encontraban inscritos en el mismo Jardín de Niños -10 en el mismo grupo y 1 en un grupo diferente-, una de las niñas se encontraba inscrita en otra escuela. Todos los niños se encontraban cursando el tercer grado de educación preescolar. Nueve de estos niños estuvieron presentes en la grabación para el Inventario de lenguaje Oral.

Es importante señalar que en todo momento la evaluación fue realizada de manera individual con cada uno de los niños.

b) Escenario: tres salones de la ENEP I, con sillas grandes y pizarrón, dos de ellos con tarima debajo de éste.

Ahora bien, haciendo un paréntesis, es conveniente aclarar que como se evaluaron tres diferentes precurrentes, la descripción de los materiales y procedimiento se hizo de manera independiente para cada una de ellas. A continuación se realiza una descripción específica de estos materiales y procedimientos.

3.1 DISCRIMINACION VISUAL La discriminación visual fue considerada como la habilidad de percibir semejanzas y diferencias entre estímulos visuales bidimensionales. Las semejanzas y diferencias entre los estímulos, estuvieron dadas

en términos de la forma, el tamaño y la posición.

c) *materiales*: se emplearon tarjetas de cartulina blanca de 14.5 x 9.7 centímetros y plumines negros.

Para cada uno de los aspectos a evaluar, se tuvieron 5 juegos de tarjetas; es decir, se tuvieron 5 juegos para FORMA, 5 para TAMAÑO y 5 para POSICIÓN.

Un juego estaba compuesto por 5 tarjetas en las cuales se encontraba un dibujo bidimensional de color negro.

En dos tarjetas los dibujos eran iguales y en las tres restantes existían dibujos diferentes sólo en el aspecto que se pretendía evaluar (Vease Anexo 1). De esta manera, se tuvo lo siguiente:

En FORMA, los dibujos correspondían a objetos que compartían alguna característica (p.e. relojes, lámparas, jarras, etc.), todas tenían el mismo tamaño y la misma posición y sólo dos de ellas eran semejantes en cuanto a la forma. Para el caso del TAMAÑO, todos los dibujos eran de un mismo objeto (p.e. tazas, flores, desarmadores, etc.), tenían la misma posición dos de ellos eran del mismo tamaño y el resto tenían entre sí una variación de ± 1 centímetro. En POSICIÓN, todos los dibujos eran de forma similar y del mismo tamaño, dos se encontraban orientados hacia la misma dirección y el resto en direcciones diferentes.

d) *Procedimiento:* se sentaba a los niños y enfrente se les colocaban las tarjetas de un juego, de acuerdo a un orden establecido previamente, a veces se ponían sobre la tarima o sobre el pretil del pizarrón. Las instrucciones que se les dieron a los niños fueron las siguientes:

-para FORMA: "OBSERVA LAS FIGURAS QUE SE ENCUENTRAN EN ESTAS TARJETAS Y SEÑALA CON TU DEDO LAS QUE TENGAN LA MISMA FORMA".

-para TAMAÑO: "SEÑALA CUALES DE ESTAS FIGURAS TIENEN EL MISMO TAMAÑO".

-para POSICION: "MIRA LAS TARJETAS Y SEÑALAME CUALES FIGURAS SE ENCUENTRAN EN LA MISMA POSICIÓN".

Primero se evaluaron los 5 juegos de forma, después los de tamaño y por último los de posición.

En la hoja de registro (Vease Anexo 2), cada juego de tarjetas se consideró como un ítem y se registraron las discriminaciones correctas³ con una letra C y las discriminaciones incorrectas con una I. Cuando el niño cometía un error, se seguían presentando los juegos en el orden

³ Como discriminación correcta se consideró que el niño seleccionara los dibujos que fueran semejantes en cuanto al aspecto evaluado, es decir, forma, tamaño o posición.

determinado, y al finalizar los 5 correspondientes se repetían los juegos en los que se habían cometido errores y se registraban como segunda oportunidad poniendo un número 2 después de C o I.

Este mismo procedimiento se siguió para forma, tamaño y posición. Cabe añadir que para todos los niños se tuvo el mismo orden de presentación de las tarjetas.

3.2 DISCRIMINACION AUDITIVA Y PRONUNCIACION

La discriminación auditiva y pronunciación estuvo dividida en dos aspectos: *dicción* y *fonación*.

Dicción

La dicción fué considerada como la pronunciación correcta de palabras, consideradas como de difícil pronunciación, que incluían sinfones y diptongos.

c) *materiales*: se seleccionaron 43 palabras que contenían diptongos y sinfones, y hojas de registro (para ambos, Vease Anexo 3).

d) *procedimiento*: se sentó al niño frente a la evaluadora y se le dieron las siguientes instrucciones: "REPITE LO MISMO QUE YO DIGA"; después se decía una palabra a la vez, con voz fuerte y clara, dejando tiempo para que el niño la repitiera.

Si la repetición era correcta se registraba C, si era incorrecta se volvía a decir la palabra para que el niño la repitiera (2a oportunidad). Los errores fueron clasificados en *sustituciones, omisiones, distorsiones y adiciones* siendo cada una de estas considerada de la siguiente manera:

sustituciones: el decir una palabra diferente por la sustitución de una o varias letras (p.e. "petra" por "perra").

omisiones: repetición de una palabra diferente por la omisión de una o varias letras (p.e. "tala" por "taladro").

distorsiones: el repetir una palabra que no tiene nada que ver con la mencionada ("sobre" por "costa").

adiciones: el decir una palabra diferente por el añadido de una o varias letras (p.e "campana" por "cama").

Fonación

La fonación se consideró como la discriminación y repetición correcta de una palabra que era pronunciada sucesivamente a otra de sonido semejante.

c) *Materiales*: se seleccionaron 10 pares de palabras, cuidando que cada uno de los pares estuviera conformado por palabras de sonido similar; así también se emplearon hojas de registro (en ambos casos, Véase el Anexo 4).

d) *Procedimiento:* se sentó al niño frente a la evaluadora y se le indicó que tenía que repetir lo que se le dijera, enseguida se procedía a decir cada par de palabras y a dar un tiempo para que el niño las repitiera. Se registraba C si el niño repetía correctamente y si no lo hacía se le daba una segunda oportunidad, y si volvía a equivocarse se anotaba la palabra que había mencionado.

3.3 CONDUCTA MOTORA FINA

En la evaluación de motora fina (Vease Anexo 5), se evaluó el *copiado, trazos entre líneas* (5, 2.5 y 1 cm.) *remarcar sobre líneas* (con y sin renglón) y *unir puntos*(con y sin renglón), de acuerdo al Inventario de Habilidades Básicas (CENEP I, 1988) y a los lineamientos señalados por Baber y cols. (1974).

copiado

c) *materiales:* se emplearon 8 tarjetas blancas de 14.5 x 9.7 ctms., plumín de color negro, hojas blancas y crayolas.

d) *procedimiento:* en cada una de las tarjetas se realizó una figura diferente (Vease Anexo 6).

Se colocaba a los niños en un lugar en el que pudieran dibujar, se les daba una hoja y crayolas y las

siguientes instrucciones: " YO TE VOY A ENSEÑAR UN DIBUJO, QUIERO QUE HAGAS UNO IGUAL EN LA HOJA QUE TE DÍ. EL DIBUJO QUE TE VOY A MOSTRAR LO PUEDES VER DURANTE TODO EL TIEMPO QUE QUIERAS".

De esta manera se presentaron, uno a la vez, los 8 dibujos y se dió tiempo a los niños para que realizaran su copia de cada uno de éstos.

En la hoja de registro (Vease Anexo 7) se consideró como acierto el que el niño dibujara una figura que se asemejara o fuera igual a la muestra presentada en la tarjeta.

trazos entre líneas

c) *materiales:* hojas de papel revolución, plumines negros y crayolas.

d) *procedimiento:* en las hojas de papel revolución se hicieron 8 figuras diferentes (Vease Anexo 8) que eran de tres tamaños diferentes, de esta manera, en total se tuvieron 15 figuras. 5 figuras tenían un ancho aproximado de 5 ctms., otras 5 un ancho de 2.5 ctms. y las 5 restantes de 1.5 ctms. A la mitad de cada figura, en ambos extremos, se marcaron dos puntos.

El objetivo de estas figuras era que los niños trazaran diferentes tipos de líneas curvas y rectas, teniendo

como margen para desviarse, diferentes espacios (5, 2.5 y 1 ctms.).

A los niños se les iban entregando las hojas con las figuras, empezando con las de mayor espacio. Las instrucciones que se les dieron fueron las siguientes: "AQUI TIENES UN CAMINITO, QUEREMOS QUE LLEVES UN PUNTO HASTA DONDE ESTÁ EL OTRO PUNTO SIGUIENDO EL CAMINO".

En la hoja de registro (Vease Anexo 7) se consideró como acierto que el niño uniera los dos puntos sin salirse de los límites marcados con la figura, el ítem se daba por bueno, aún cuando la línea que trazara el niño se acercara a estos límites.

Remarcas sobre líneas

c) *materiales:* hojas de papel revolución, plumines negros, crayolas, lápices de colores.

d) *procedimiento:* en una hoja blanca se realizaron 5 diferentes figuras, conformadas por diferentes tipos de líneas (vease Anexo 8), y en otras hojas se dibujaron renglones y en ellos 10 diferentes letras (Vease Anexo 9).

En el primer tipo de figuras sin renglón, se registró como acierto que el niño siguiera con la crayola la línea marcada, dándose el ítem como bueno aún si el niño despegaba la crayola para reiniciar o empezar por otro extremo

de la figura.

En el remarcar con renglón se consideró como acierto que el niño repasara cada una de las letras sin salirse del renglón o invadir el renglón superior, además considerando que el niño debía respetar los espacios y líneas marcadas.

En ambos casos, con y sin renglón, las instrucciones que se les dieron a los niños fueron que siguieran con su crayola la línea marcada.

Unir puntos

c) *material:* hojas de papel revolución, plumines negros y crayolas.

d) *procedimiento:* en las hojas se dibujaron 4 series de puntos que conformaban 4 diferentes figuras, en otra hoja con renglones marcados se colocaron 10 series de puntos que formaban 10 diferentes letras (Vease Anexo 10).

En el primer caso, unir puntos sin renglón, se consideró como acierto que el niño formara la figura uniendo todos los puntos. En la unión de puntos con renglón, se consideraba que el niño uniera los puntos hasta formar la letra, sin salirse del renglón o invadir espacios no ocupados por la letra.

4. ENTRENAMIENTO DE PRECURRENTES

De acuerdo a los resultados obtenidos durante el pretest de precurentes, en los que se observaron errores en los tres diferentes tipos de precurentes evaluadas (Vease Tabla 1, 2 y 3), se programó un entrenamiento para cada una de estas habilidades.

a) *sujetos*: los mismos que participaron en el pretest de precurentes (7 niñas y 5 niños).

b) *escenario*: el mismo en el que se realizó la preevaluación de precurentes⁴.

4.1) *Entrenamiento en discriminación visual*

En vista de que los errores más frecuentes de los niños fueron en la discriminación de posiciones u orientaciones de las figuras, se programó un entrenamiento sólo en este aspecto.

c) *materiales*: dibujos de diferentes tipos, hojas de trabajo (Vease Anexo 11), plumines, crayolas, tarjetas, ilustraciones, palos de madera, etc.

d) *procedimiento*: el objetivo general de este entrenamiento fué que los niños identificaran y señalaran

⁴ Las tres últimas sesiones de este entrenamiento, se realizaron en las aulas descritas en el posttest de precurentes.

verbalmente los casos en los que objetos o dibujos se encontraran en una misma posición (p.e. dos flechas orientadas hacia la derecha) o en una posición diferente (p.e. una flecha hacia la izquierda y otra hacia la derecha), mediante el uso de convenciones lingüísticas.

Para lograr este objetivo se planearon diversas actividades que tuvieron como características comunes las siguientes:

1. Los niños manipulaban diferentes objetos que ponían en diversas posiciones, para después dibujarlos.

2. Se identificaban las figuras o dibujos que se encontraran en la misma posición.

3. Se identificaban figuras que tenían diferentes posiciones

4. Se pedía al niño que explicara porque eran posiciones iguales o diferentes.

5. Cada actividad se introdujo con una breve historia o relato que explicaba porqué había que identificar las posiciones, lo cual pretendía dar un contexto y práctica lingüística respecto a lo practicado y ejercitado.

6. Se realizaban ejercicios para que los niños identificaran el lado izquierdo y el lado derecho (p.e. se le pedía que corrieran hacia la izquierda, que tocaran su ojo derecho o su pie derecho, etc.). Esto con el objeto de que la

práctica lingüística estuviera relacionada a actividades concretas.

Ejemplificando lo anterior, tenemos que en una actividad se les proporcionó a los niños un barco de papel-que fué nombrado y adornado por cada uno de ellos- que llevaron navegando hacia diferentes lugares en donde se encontraban diferentes objetos que ellos tenían que recoger y transportar (Carroz, frijoles, algodón,etc.), para posteriormente en un hoja, indicar con flechas hacia donde se había dirigido el barco.Previamente, se les pidió que imaginaran que ellos eran los capitanes del barco y que necesitaban apuntar en una hoja hacia donde habían viajado con su barco para que y pudieran platicarles a los otros capitanes hacia donde habían ido.

De acuerdo a lo dibujado, cada niño señaló cuales flechas se encontraban en la misma posición y contaban a todos los demás el significado que esto tenía (p.e."estas dos flechas están en la misma posición porque mi barco fué dos veces por arroz").Haciendo, de esta manera que la práctica lingüística fuera lo más relevante y no la actividad de trabajar con un barco.

Con estos lineamientos se realizaron 8 actividades diferentes y se elaboraron dos hojas (Vease Anexo 11) en las que los niños tenían que identificar posiciones,

pero sin manipular objetos.

4.2) Entrenamiento en discriminación auditiva y pronunciación

a) Dicción

Para llevar a cabo el entrenamiento en dicción se siguieron estos pasos:

1. Se detectaron las palabras que contuvieran los sífonos o diptongos incorrectamente pronunciados por cada sujeto.

2. Se registró el número de veces que cada palabra fue pronunciada incorrectamente, considerando la ejecución de todos los sujetos.

3. Se seleccionaron una o más palabras con el sífon o diptongo mal pronunciado. Cada una de las palabras fue elegida en base a dos criterios:

- que fueran palabras que preferentemente pertenecieran al repertorio del niño, de tal forma que éstos conocieran su significado⁵.

⁵ Cabe señalar que en algunas ocasiones no fue posible respetar este criterio debido a que no existieron palabras con las sílabas de interés que pertenecieran al repertorio de los niños.

- Las palabras deberían contener el sinfón o diptongo pronunciado incorrectamente.

El número de palabras utilizadas para entrenar cada sinfón o diptongo, dependió de su frecuencia de error y de la cantidad de palabras disponibles que contuvieran dicho sinfón. Así, por ejemplo, si un sinfón sólo era problema de uno de los sujetos, se entrenaban solamente una o dos palabras. Si por el contrario, la cantidad de niños con mala pronunciación de un sinfón era mayor, entonces el número de palabras a entrenar era de 3 o hasta 5 palabras por sinfón⁶.

4 El entrenamiento se inició con la palabra cuyo sinfón había sido el más frecuentemente mal pronunciado por los sujetos.

5. Se elaboró una historia en base al conjunto de palabras que contenían el sinfón o diptongo a entrenar; si en la historia se podían incluir otras palabras con otros sinfonos o diptongos a entrenar, éstos eran también considerados. lo anterior dependió de la posibilidad de las palabras para combinar formando dicha historia.

6. Se mostró un dibujo referente a la historia.

7. Se narró la historia.

⁶ Nuevamente, cabe señalar que esto no se pudo cumplir en todos los casos porque no existían el número de palabras disponibles para cada sinfón o diptongo de interés.

8. Se pidió a los niños que hicieran el dibujo, mientras realizaban esta actividad la instructora se colocaba frente a uno de los sujetos, pronunciaba la palabra con el sinfón a entrenar y le pedía al sujeto que la repitiera. Siguiendo el mismo procedimiento, se colocaba un espejo frente al sujeto para que repitiera observando los movimientos de su boca, como un intento por imitar los de la instructora; por último, se pedía al sujeto que repitiera la palabra frente a la instructora, como en el primer ensayo. Una vez que el sujeto obtuviera 3 respuestas consecutivas correctas, se pasaba a la siguiente palabra.

Este procedimiento se siguió con todos los sujetos y cada uno de ellos tuvo 2 o 3 oportunidades de pronunciar la palabra entrenada en tres ocasiones consecutivas.

Las palabras utilizadas para el entrenamiento de los sinfones y los diptongos fueron las siguientes⁷:

rd: gardenia, cuerda, verde, cerdo y gordo.

fl: rifle, inflar, chiflar.

dr: padre, cuadro, ladrillo.

ncl: inclinar.

ea: marear.

pl: apaludir.

fr: cofre.

⁷ El orden en que aparecen es en el que fueron entrenadas.

ai: trailer, paisaje, vaina.

gr: granja, grillos.

pr: prado, prima, primavera.

tr: trompo, trenza, trueno.

gr: mugre, cangrejo.

br: cabra, cebra.

fl: flor, fleco.

dr: dragón.

pr: aprender, apretado.

cl: clavija.

gl: iglú.

st: canasta.

str: rostro.

ntr: entrar.

b) Fonación

Para el entrenamiento en fonación se siguieron los mismos pasos que en el de dicción, sólo que la repetición era de dos palabras sucesivamente. Asimismo, para seleccionar los pares de palabras el primer criterio fué el mismo que en el caso anterior; el segundo criterio consistió en elegir palabras que fueran semejantes a las de la preevaluación, en las que se cometieron errores, en términos de su pronunciación.

Los pares de palabras en orden de entrenamiento

fueron:

1. cama-lana.
2. cola-gota.
3. planta-blanca.
4. banca-panda.
5. joya-gorra.
6. jarra-garra.
7. loro-toro.
8. rana-caña.
9. conejo-coneja.
10. beso-doce.
11. borda-dando.

4.3) Entrenamiento en motora fina

Este entrenamiento tuvo como objetivos:

a) los niños deberían de realizar cualquier trazo empezando de la izquierda y llenando hacia la derecha.

b) los niños realizaran cualquier trazo llenando de arriba hacia abajo.

c) la cara del niño, respecto a la hoja de papel en la que estaba escribiendo, debía estar aproximadamente a 30 centímetros.

d) al realizar cualquier trazo, la hoja en la que se estuvieran elaborando éstos, debía permanecer inclinada 45 grados aproximadamente.

Las actividades que se programaron para el entrenamiento en motora fina, se elaboraron de tal manera que las líneas que tenían que ser realizadas por los niños eran más complejas sucesivamente. de esta manera, primero se inició con líneas simples, para después incluir líneas más finas y con características más complejas. En el Anexo 12 se encuentran algunos ejemplos de las hojas de trabajo empleadas en este entrenamiento.

5. POSTTEST DE PRECURRENTES

a) *Sujetos:* los 12 niños que participaron en el pretest y entrenamiento de precurrentes.

b) *Escenario:* tres aulas con características y condiciones diferentes⁸, que son descritos a continuación:

1) Una aula de aproximadamente 8 x 35 mts., con grandes ventanas en ambos lados, cubiertas por cortinas gruesas. El mobiliario que contenía eran mesas alargadas para

⁸ Estos tres salones se ubicaban en la clínica de Endoperto de la **ENEP** Iztacala.

escribir y sillas de plástico, un pizarrón grande y largo, un escritorio con sillón y un enfriador de agua.

2) Un salón de 2 x 3.5 mts. con ventanas en ambos lados, con una mesa larga y grande, sillones giratorios grandes y un pizarrón.

3) Un salón de 2 x 3.5 mts. aproximadamente, con ventanas grandes en ambos lados. En el fondo se encontraban apilados escritorios y sillas. En uno de los extremos largos se encontraban colocados espejos, lavabos y llaves de agua.

Dentro de cada uno de estos tres salones, se colocaron sillas y mesas apropiadas al tamaño de los niños.

c) *materiales*: se elaboró una postevaluación de las mismas habilidades consideradas en la preevaluación, es decir:

1. discriminación visual.
2. Discriminación auditiva.
3. Conducta motora fina.

las evaluaciones se elaboraron siguiendo los mismos lineamientos y criterios de la preevaluación.

De esta manera en la discriminación visual se evaluaron nuevamente la *forma* el *tamaño* y la *posición* (Vease Anexo 13). En la discriminación auditiva *dicción* y *fonación* (Ver Anexos 14 y 15, respectivamente); y en motora fina *copiado*, *trazos entre líneas* (5, 2.5 y 1cm.), *remarcar sobre*

líneas (con y sin renglón) y unir puntos (con y sin renglón)
(Vease Anexo 16)

d) Procedimiento:

Cada una de las investigadoras realizó la postevaluación de la habilidad que había entrenado. El procedimiento, criterios y registro fueron similares a los especificados en la preevaluación.

6. EVALUACIÓN DEL GRUPO CONTROL

a) Sujetos: 4 niños que se encontraban cursando el tercer grado de preescolar en el mismo grupo que la mayoría de los sujetos que participaron en el proyecto.

Estos sujetos fueron seleccionados por su educadora, a quién se le explicó que estos niños serían evaluados igual que los otros, para poder hacer comparaciones entre los resultados.

b) escenario: dos salones grandes de 5 x 3 mts., aproximadamente, con ventanas en ambos extremos, con mesas y sillas del tamaño apropiado a los niños, que se encontraban ubicados dentro del Jardín de Niños al que asistían los sujetos.

c) *materiales*: se emplearon los ya descritos en el pretest y posttest de precurrentes.

d) *procedimiento*: se siguió el mismo que en el pretest y posttest de precurrentes, a excepción de que en esta ocasión los cuatro niños⁹ permanecieron dentro del salón y fueron evaluados sucesivamente por las tres instructoras.

7. PRETEST DE LECTO - ESCRITURA

En el pretest de lecto-escritura se evaluaron: *letras, sílabas, palabras mayúsculas y minúsculas, lectura global y escritura.*

a) *sujetos*: los mismos que participaron en las evaluaciones anteriores.

b) *escenario*: los tres salones descritos en el posttest de precurrentes.

c) *material*: hojas de papel revolución, plumines negros y diferentes hojas de registro.

⁹ El cuarto sujeto no pudo ser localizado para concluir la evaluación y se le manejó como muerte experimental, es por esta razón que sólo se reportan los resultados obtenidos con tres sujetos.

LETRAS

d) procedimiento: en fracciones de hojas de papel revolución de aproximadamente 13.5 x 10.5 cmts., se escribieron todas las letras del alfabeto (29) en mayúsculas y en minúsculas, una tarjeta para cada letra. Ambos tipos de letras median aproximadamente 8 cmts. y fueron elaboradas con plumín de color negro (Vease Anexo 17).

Las letras fueron ordenadas aleatoriamente, siendo éste el mismo orden para las mayúsculas que para las minúsculas.

Se sentó al niño frente a la evaluadora y se le dieron las siguientes instrucciones: "EN ESTAS HOJAS QUE TE VOY A ENSEÑAR HAY ALGO, QUIERO QUE LO LEAS Y ME LO DIGAS; SI NO LO SABES LEER, NO TE PREOCUPES NO VA A PASAR NADA".

Después se le fueron presentando una por una las letras, primero las mayúsculas y después las minúsculas, dejando que las viera todo el tiempo que quisiera, hasta que respondiera si sabía leerla o no.

En la hoja de registro (Vease Anexo 18) se anotaba la respuesta del niño, clasificandola en "no lee", "lee por sonido" "lee por nombre" o "invención".

Este procedimiento fué seguido hasta concluir con todas las letras en ambos tipos.

A todos los sujetos se les evaluó ambos alfabetos sucesivamente y en el mismo orden de presentación de las letras.

SILABAS

d) *procedimiento*: se elaboraron 80 sílabas de la siguiente manera:

1. se consideraron todas las consonantes.
2. a las consonantes que conformaban sífonos, se les asignaron las letras correspondientes (r o l) en la forma en que se usan convencionalmente, por ejemplo br, cl, tr, etc.
3. a cada consonante o sífon se le asignó la vocal siguiendo el orden de éstas; es decir, a la primera consonante se le asignó la letra a, a la segunda la e, etc., cuando se llegaba a la u se volvía a empezar con la a y así sucesivamente.

Estas 80 sílabas se elaboraron con plumín negro, en versión mayúscula y minúscula, y sus letras median 4 cms. aproximadamente, en ambos tipos (Vease Anexo 19).

El procedimiento y las instrucciones fueron similares a las de las letras, las sílabas fueron presentadas en un orden aleatorio, primero las mayúsculas y después las minúsculas, para todos los sujetos.

En la hoja de registro (Vease Anexo 20) se clasificaron las respuestas del niño en "no lee", "si lee por nombre", "si lee por sonido", "lee fluido", "lee entrecortado" e "invenciones".

PALABRAS

d) *procedimiento:* se tuvieron cuatro tipos de palabras:

- 1. Del inventario del lenguaje oral y usadas en el entrenamiento.
- 2. Del inventario del lenguaje oral y no usadas en el entrenamiento.
- 3. Derivadas del inventario.
- 4. Del libro de texto (tecnicismos).

De cada uno de estos tipos de palabras se tuvieron 20 palabras diferentes, para obtenerlas, se realizó lo siguiente:

1) Del inventario y usadas en el entrenamiento:

Las palabras obtenidas en el Inventario de Lenguaje Oral fueron ordenadas alfabéticamente, de acuerdo a este orden se numeraron y se seleccionó la vigésima. Este procedimiento se siguió hasta tener 20 palabras.

2) Del inventario y no usadas en el

entrenamiento:

A partir de la palabra en que se terminó de seleccionar las del tipo anterior, se reinició el conteo y nuevamente se seleccionaba la vigésima.

3) Derivadas del inventario:

Siguiendo el orden alfabético, a partir de la palabra en que se terminó de seleccionar las del tipo anterior, se siguió el conteo y se seleccionó la séptima palabra.

Si esta palabra era un verbo se le ponía en la conjugación siguiente a la que estaba, de acuerdo al siguiente orden:

- presente
- pasado
- futuro
- pospretérito
- copretérito

Por ejemplo, si se obtenía la palabra *fuí*, como era verbo y se encontraba conjugada en pasado se le colocó en futuro y de esta manera, se obtuvo *iré*.

Si la palabra era un sustantivo, las variaciones se realizaban de acuerdo al siguiente orden:

- normal
- aumentativo

- diminutivo

- derivado

Por ejemplo, se obtuvo *prima*, que se encontraba en normal, y por lo tanto se le cambió a un aumentativo, quedando *primota*.

Cabe señalar que como la mayoría de las palabras se encontraban en "normal", no se siguió el orden señalado anteriormente, porque de ser así todas las palabras serían cambiadas al aumentativo. Las modificaciones que se hicieron fueron de tal manera que el primer sustantivo obtenido se puso en aumentativo, el segundo en diminutivo, el tercero en derivado y así sucesivamente.

3) Palabras del libro de texto no incluidas en el inventario (tecnicismos).

En este caso se seleccionaron de los libros de texto de primer grado de primaria, las palabras que se consideraron serían de difícil uso para los niños. Cabe señalar que este criterio estuvo a juicio de las evaluadoras.

Siguiendo los procedimientos anteriormente descritos, se obtuvieron las siguientes palabras:

- 1) Del inventario y usadas en el entrenamiento:
 - ferias, puerta, quien, las, papá, dicho, pequeños, voló, pasear, ninguna, corto, tele, blanco, llamó, siete, mis, sacaron, colores, mañana, parar.*

2) Del inventario y no usadas en el entrenamiento: *prepi, parados, como, comi, son, sabes, verdad, ti, tengo, decian, modo, hago, bomba, fortuna, niña, grande, chivó, por, pelo, pandita.*

3) Derivadas del inventario: *pego, primota, pesará, piso, palero, pandota, plumas, cositas, colchonzote, creciendo, cae, calaquita, cartar, sobre, servian, sabran, vueltecitas, iré, ver, volverán.*

4) Del libro de texto, no incluidas en el inventario: *yunta, regletas, maya, higueras, triángulos, composición, quinqués, fusil, aztecas, servicios, titula, lechuza, vehículo, dedales, dominó, rehilete, móvil, cecina, inquieta, plantillas.*

Cada una de estas palabras se elaboró en hojas de papel bond de aproximadamente 22 x 14 ctms. tanto para las letras mayúsculas como para las minúsculas. Las letras se elaboraron con plumín negro y median 5 ctms. aproximadamente (Vease Anexo 21).

Las instrucciones y el procedimiento fueron similares al caso de las letras y sílabas. En la hoja de registro (Vease Anexo 22) se clasificaron las respuestas dadas por los niños en "acierto", "omisiones", "invenciones", "sustituciones", "pronunciación fluida", "pronunciación entrecortada", además , se evaluó la latencia y la comprensión.

ORACIONES

d) procedimiento: se seleccionó azarosamente una oración del libro de texto de primer año y se elaboró una con palabras obtenidas del inventario. Estas dos oraciones se elaboraron en letras mayúsculas y minúsculas.

El procedimiento e instrucciones fueron similares a los casos anteriores; las respuestas de los niños fueron registradas y clasificadas de igual manera que en el caso de las palabras.

PARRAFOS

d) procedimiento: aleatoriamente se seleccionó un párrafo del libro de texto de primer grado y se elaboró con palabras obtenidas del inventario (Vease Anexo 23), y se siguieron las mismas instrucciones y registro que en los casos anteriores.

LECTURA GLOBAL

d) procedimiento: se tuvieron preparadas hojas con seis cuadros. Se les preguntaba a los niños si sabían leer

alguna cosa, por ejemplo su nombre o "mamá", etc.; cada una de las palabras que ellos indicaban, se escribían en una hoja de trabajo junto con otras dos palabras de morfología similar a la primera, cada una en su versión mayúscula y minúscula. Estas seis palabras, 3 mayúsculas y 3 minúsculas, fueron distribuidas aleatoriamente en los espacios designados en la hoja.

Ya con la hoja preparada se les indicaba a los niños que encerrarán en un círculo la palabra que ellos habían indicado que podían leer.

En la hoja se registraba el nombre del niño y la ubicación de la palabra que había indicado.

ESCRITURA

d) Procedimiento: se le proporcionaba al sujeto una hoja y una crayola y se le indicaba que en ésta escribiera lo que se le indicara. Después se le decían cada una de las letras, sílabas o palabras que hubiera leído; para esto se revisaban las evaluaciones de lectura anteriores y de ahí se obtenían los aciertos de lectura y se les dicitaban a los niños.

Se consideraba como acierto él que los niños escribieran la letra, sílaba o palabra que hubieran leído correctamente.

Cabe señalar que esta preevaluación de

lecto-escritura se realizó, en todos los casos, de manera individual y siguiendo el orden en que se describieron cada uno de los aspectos evaluados. Además, cuando los niños tenían escasos o nulos aciertos durante los aspectos precedentes, se suspendía la evaluación y sólo se consideraba la escritura y la lectura global. En otras palabras, si un niño no tenía aciertos en la lectura de sílabas, no se le evaluaba en palabras, oraciones, párrafos, pero sí en escritura y lectura global.

3. ASIGNACIÓN DE LOS SUJETOS A LOS DIFERENTES GRUPOS

a) *Sujetos:* 9 de los sujetos que participaron en las evaluaciones anteriores (4 hombres y 5 mujeres), 6 de ellos pertenecían al mismo grupo y la otra era de la misma escuela, pero se encontraba en un grupo diferente. Los tres sujetos restantes, que habían participado en las evaluaciones anteriores, fueron eliminados porque en el pretest de lecto-escritura se encontró que estos niños ya sabían leer.

b) *Procedimiento:* para asignar a los nueve sujetos a cada uno de los tres diferentes métodos de enseñanza, se empleó el siguiente procedimiento:

1. Se obtuvieron los porcentajes de errores obtenidos por los sujetos en cada una de las diferentes áreas

evaluadas en el pretest y posttest de precurrenentes. Los porcentajes obtenidos en cada una de las áreas fueron sumados para obtener un resultado total de precurrenentes (Vease Cuadro 1).

2. Se obtuvo el porcentaje de errores de cada uno de los sujetos en el pretest de lecto-escritura (Vease Cuadro 2).

3. Los porcentajes totales de errores en precurrenentes y pretest de lecto-escritura, fueron sumados para obtener un puntaje total (Vease Cuadro 3).

4. De acuerdo al puntaje total se asignó un orden a cada uno de los sujetos, llenando del menor al mayor puntaje (Vease Cuadro 3).

5. En base al orden de numeración asignada a los 9 sujetos, se les distribuyó azarosamente en tres diferentes grupos, quedando éstos conformados de la siguiente manera:

GRUPO 1: S3, S6, S7.

GRUPO 2: S1, S5, S8.

GRUPO 3: S2, S4, S9.

6. Posteriormente se asignaron azarosamente los grupos a los tres diferentes métodos de enseñanza. La asignación quedó de la siguiente manera:

GRUPO 1: método global.

GRUPO 2: método funcional.

9. ENSEÑANZA DE LA LECTURA

a) *sujetos*: 3 niños seleccionados de acuerdo al procedimiento anteriormente descrito. 2 niños y una niña, con una edad de 6.3, 6.1 y 5.10 años, respectivamente, al inicio de la enseñanza.

b) *Material*: cartulina blanca, plumines, marcadores, hojas blancas, lija, lápices, cuadernos, crayolas, resistol, tijeras.

c) *procedimiento*: la enseñanza de la lectura se dividió en 6 fases y la de la escritura en 2 fases.

Las palabras empleadas durante este entrenamiento fueron seleccionadas de el Inventario de Lenguaje Oral, y fueron elaboradas de acuerdo a las siguientes dimensiones y características:

TAMAÑO: T1: 10 CM., T2: 7 CM., T3: 4 CM.

FORMA: F1: máquina, F2: común.

COLOR: C1: negro, C2: rojo, C3: azul, C4: verde.

MATERIAL: M1: cartulina, M2: lija.

FASE 1: ejemplos y no-ejemplos sin especificaciones

1. Se seleccionaron 10 palabras (ejemplos) del Inventario de Lenguaje Oral. El criterio para seleccionarlás fué que éstas palabras estuvieran relacionadas entre sí, de tal manera que se pudieran formar frases con ellas (Vease Anexo 24).

2. Se seleccionaron 10 palabras denominadas no ejemplos¹⁰, de acuerdo a los siguientes criterios:

- palabras que sean tecnicismos incluidos en los libros de texto de primer grado.
- palabras raras cuyo significado sea desconocido para los niños.

3. De estas 10 palabras ejemplos y no-ejemplos se seleccionó una de cada grupo, las cuales fueron elaboradas de acuerdo a una secuencia de arreglos dimensionales-refiriendose a la forma, tamaño y color en los que se presentaron- denominada normal, la cual fué la siguiente:

¹⁰ Las palabras no-ejemplo fueron utilizadas para evitar que los niños adivinaran las palabras ejemplo, y para perfeccionar la discriminación de estas últimas.

SECUENCIA NORMAL DE ARREGLOS DIMENSIONALES

- 1. T1C1F1M1
- 2. T1C2F1M1
- 3. T1C2F2M1
- 4. T1C2F2M2

4. Para introducir la primer palabra ejemplo, que era "dulces", se les preguntó a los niños sobre las cosas que les gusta que les compren o que les gusta comer, cuando señalaron la palabra "dulces", se les preguntó sobre los que conocían, sobre los que les gustan más, etc. Posteriormente se les preguntó si les gustaría saber en donde se puede leer "dulces", para que pudieran leer en donde se encuentran éstos cuando vayan al supermercado, o que pudieran identificar una nueva envoltura, Cuando respondieron que sí, se les mostró la palabra "dulces" elaborada de acuerdo al primer arreglo dimensional (T1F1C1M1), se les dijo cómo se leía y se les pidió que la repitieran. Después se mostró el no-ejemplo elaborado en el mismo arreglo dimensional y se les preguntó si ahí decía dulces, ya que habían respondido, se les hizo mucho énfasis en que observaran que ahí no decía "dulces".

Enseguida se realizaron algunas actividades que implicaban que los niños localizaran la palabra entrenada y la emplearan para realizar alguna actividad en torno a ella (p.e. comprar dulces, pedir dulces a un compañero, etc.).

Después de las actividades se les pidió a cada uno de los niños que leyeran la palabra ejemplo y la discriminaran de la no-ejemplo. Cuando realizaron lo anterior correctamente, se introdujo la palabra elaborada en el siguiente arreglo dimensional (T1C2F1M1) acompañada de su no-ejemplo.

5. Siguiendo el procedimiento anterior se continuó presentando la palabra en los siguientes 2 arreglos dimensionales (T1C2F2M1 y T1C2F2M2). pero si la instructora consideraba que los niños ya habían aprendido a leer la palabra que se estaba entrenando, se procedía a presentar el ejemplo y el no-ejemplo de acuerdo a una secuencia de arreglos dimensionales de sondeo. Este sondeo tenía como objetivo el evaluar si los niños eran capaces de leer la palabra entrenada independientemente del arreglo dimensional. Así, las palabras ejemplo y no-ejemplo fueron elaboradas en arreglos dimensionales novedosos para los niños, (p.e. T4C2F1M1, T3C4F2M1, etc.).

Estos sondeos se realizaban de manera individual, preguntándole o pidiéndole al niño que identificara y leyera la palabra ejemplo.

6. Si los niños leían correctamente la palabra, independientemente del arreglo dimensional, se procedía a introducir la siguiente palabra de acuerdo al mismo

procedimiento. Si se cometían errores en los sondeos, la palabra evaluada se seguía entrenando siguiendo el orden de los arreglos dimensionales¹¹.

7. Para entrenar la siguiente palabra se siguió el mismo procedimiento que con la primera, y así sucesivamente hasta concluir con las 10 palabras de esta Fase.

8. Con respecto al entrenamiento de palabras, es importante enfatizar que el procedimiento siempre fue el siguiente:

a partir de una plática sobre la palabra a entrenar, se les preguntaba a los niños si les gustaría aprender a leerla, enfatizándoles o ayudándoles a deducir para que les serviría aprender a leerla.

- se introducía la palabra ejemplo acompañada de su no-ejemplo, elaborada en dos o tres arreglos dimensionales de la secuencia normal.

- se entrenaba la lectura de la palabra con diversas actividades que tenían como rasgo común el que la lectura fuera funcional para el niño; es decir, que les sirviera para pedir, comprar, comer, etc. (Para ejemplos de las actividades vease el Anexo 25).

¹¹ Es importante señalar que en cada uno de estos arreglos, sólo se variaba una de las dimensiones consideradas.

- se sondeaba la lectura de la palabra entrenada empleando arreglos dimensionales novedosos para los niños. Si todos los sujetos leían correctamente las palabras, independientemente del arreglo dimensional, se introducía una nueva palabra.

- en ningún momento del entrenamiento se les hizo referencia a los niños de aspectos gramaticales; es decir, nunca se emplearon los términos palabra, sílaba, sustantivos, etc.

- cuando se hubieron entrenado dos o más palabras, se instigaba o entrenaba a los niños a que formaran oraciones con éstas.

- si alguno de los niños no discriminaba la palabra entrenada se realizaban una o dos actividades más hasta que todos los niños la discriminaran. En algunos casos se realizaron actividades individuales con alguno de los niños mientras sus compañeros realizaban su actividad de motora fina.

FASE 2: Un ejemplo con diferentes no-ejemplos

1. Se seleccionaron otras 10 palabras del inventario que pudieran combinarse entre sí y con las otras 10 palabras ya entrenadas (Vease Anexo 24).

Estas 10 palabras se entrenaron siguiendo los mismos pasos, secuencias, criterios y especificaciones

señalados en la Fase 1, a excepción de que en esta ocasión cada vez que se realizó un cambio de arreglo dimensional- tanto de la secuencia normal, como de los sondeos- se presentó un no-ejemplo diferente. Así, para cada arreglo dimensional hubo una palabra no-ejemplo diferente.

FASE 3: 75% de diferencia entre ejemplos y no-ejemplos.

1. Se seleccionaron 10 palabras del inventario (Vease Anexo 24)>

2. Se mantuvieron todas las condiciones de entrenamiento señaladas anteriormente.

3. En este caso, se buscó que las palabras no ejemplo tuvieran el mismo número de letras que las palabras ejemplo, y existía una diferencia de 75% en las letras de las palabras no-ejemplo¹². Ejemplificando:

EJEMPLO	NO-EJEMPLO
ORACIAS	ORUMETE
ESCRIBEN	ESFACELO

4. Cabe añadir que la semejanza entre las letras se inició con las que aparecen a partir del extremo izquierdo y se siguió hacia la derecha (Vease Anexo 24).

¹² Vease el Anexo 26 para encontrar el número de letras que corresponden al 75% de diferencia entre ejemplo y no-ejemplo.

FASE 4: 50% de diferencia entre ejemplos y no-ejemplos

1. Nuevamente, se seleccionaron 10 palabras del Inventario, buscando que pudieran combinarse con las ya entrenadas para formar oraciones (Ver Anexo 24).

2. Los no-ejemplos tuvieron el mismo número de letras que los ejemplos y en este caso hubo un 50% de diferencia entre las letras de éstos. Ejemplificando:

EJEMPLO	NO-EJEMPLO
HERMANOS	HERMETIC
VASO	VALE

3. Para el entrenamiento de estas palabras se siguió el mismo procedimiento señalado anteriormente.

FASE 5: 15% de diferencia entre ejemplos y no-ejemplos

1. Se seleccionaron otras 10 palabras del inventario.

2. Los no-ejemplos, con la misma longitud de los ejemplo, tuvieron un 15% de diferencia en sus letras con respecto a éstos (vease Anexo 24).

Es importante aclarar que en este caso todos los no-ejemplos fueron palabras sin sentido, dadas las

condiciones de semejanza que se buscaban.

3. El entrenamiento fué similar al de las fases anteriores.

Es muy importante aclarar, que la creciente similitud entre las palabras ejemplo y no-ejemplo fué implementada como una forma de inducir el análisis de las mismas en los niños. Como análisis se consideró la fragmentación de las palabras en sus elementos y la derivación de la lectura de cada uno de éstos.

1001291

Fase 6: análisis de las palabras

1. se elaboraron 6 bloques con las consonantes, que fueron los siguientes:

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

82

Para ordenar las consonantes en esos bloques, se tuvieron como criterios:

1) colocar inicialmente las consonantes cuyas sílabas fueran empleadas más frecuentemente en las palabras del inventario de lenguaje de los niños.

2) que las consonantes que tuvieran pronunciación y/o sonidos y/o formas similares estuvieran ubicadas en bloques separados.

El análisis de las palabras y entrenamiento en las sílabas se realizó de la siguiente manera:

1. Se les presentó una palabra entrenada, elaborada de acuerdo al primer arreglo dimensional, que iniciara con la consonante de interés, se preguntó como se leía y posteriormente se cubrió la palabra dejando sólo al descubierto la sílaba ejemplo. Se les preguntaba que creían que decía ahí, si respondían correctamente se les presentaba una tarjeta que contenía esta sílaba pero de manera aislada.

2. Se tuvieron sílabas no-ejemplo que estuvieron conformadas por las consonantes del bloque 5. Para la b se empleó la ñ, para la t la c, para la f la y, para la s la x.

Las sílabas no-ejemplo se introdujeron con las ejemplo, como una forma de favorecer la discriminación y reconocimiento de éstas últimas.

3. Para el entrenamiento de las sílabas se elaboraron las mismas, de acuerdo a las especificaciones de la secuencia normal de arreglos dimensionales; es decir, las sílabas ejemplo y no-ejemplo, estuvieron elaboradas de acuerdo al siguiente orden de arreglos dimensionales:

T1C1F1M1

T1C2F1M1

T1C2F2M1

T1C2F2M2

4. La lectura de las sílabas se realizaba a partir de diferentes actividades, en las que, en general, los niños tenían que identificar y leer éstas (Vease Anexo 27).

5. En el caso de las sílabas, también se aplicaron sondeos, para conocer si los niños habían aprendido a leerlas independientemente de las características dimensionales en las que éstas se presentaran. Cabe recordar que los sondeos consistían en presentar las sílabas ya entrenadas en arreglos dimensionales no utilizados durante el entrenamiento.

6. Ya que los niños habían aprendido a leer la primera sílaba - formada por la consonante de interés y cualquier vocal¹³, se presentaba otra sílaba con la misma

¹³ Se buscó que las sílabas formadas por una consonante no fueran enseñadas de acuerdo al orden de las vocales, es decir, ba, be, bi, bo, bu, sino, de acuerdo a un orden aleatorio (p.e. bi, ba, bu, be,

consonante que perteneciera a alguna de las palabras ya entrenadas y se les preguntaba a los niños por lo que creían que decía ahí. Cuando respondían correctamente se les presentaban los no-ejemplos y se preguntaba si ahí se leía (la sílaba de interés). Si respondían correctamente se les presentaba la misma sílaba ejemplo elaborada en otro arreglo dimensional, acompañada de su no-ejemplo. Después se realizaban diferentes actividades en torno a esta sílaba (Vease Anexo 25), y finalmente se aplicaba un sondeo.

7. Cuando los niños leyeron dos sílabas , se empezaron a formar palabras con las mismas, para que los niños las leyeran. Con las palabras formadas con las sílabas ya entrenadas se relizaron actividades en las que se buscaba que la lectura de éstas tuviera alguna funcionalidad para los niños, a través de actividades similares a las realizadas durante el entrenamiento de palabras.

8. De la forma anterior se entrenaron las 5 sílabas de la primer consonante y de las consonantes siguientes.

9. De esta manera, el procedimiento para entrenar las sílabas fué el siguiente:

- se buscaban palabras ya entrenadas

bo).

que tuvieran las sílabas de interés.

- se instigaba a los niños para que derivaran la lectura de la sílaba ejemplo.

- se emplearon sílabas no ejemplo¹⁴ para realizar actividades en las que los niños tenían que discriminar estas dos y leer las sílabas ejemplo.

- se aplicaban sondeos para evaluar si cada uno de los niños ya había aprendido a leer la sílaba ejemplo, de ser así se iniciaba la enseñanza de otra sílaba y si no, se realizaban más actividades hasta lograr el aprendizaje.

- cuando se entrenaron sílabas con las que se pudieran formar palabras, se les presentaban a los niños para que las leyeran. Se buscó que todas las palabras presentadas estuvieran incluidas dentro del inventario de lenguaje oral de los niños.

- si se tenían palabras suficientes, se les pedía a los niños que formaran enunciados que tuvieran funcionalidad para ellos, es decir, que les sirvieran para comunicar algo a sus compañeros o a la instructora.

14 Los no-ejemplos fueron las sílabas de las consonantes de otros bloques, del 1 fueron las del 5, del 2 las del 4, del 3 las del 6 y viceversa.

- en ningún caso se hizo alusión a términos gramaticales, como por ejemplo sílabas, palabras, letras, etc, como una forma de evitar confusión en los niños y darle prioridad al hecho de que aprendieran a leer los sonidos de las letras y no los nombres de las mismas.

10. Después que se enseñó la lectura de una consonante con la cual se pudieran formar sinfones (r o l), se empezaban a enseñar éstos con las consonantes ya entrenadas. En otras palabras, después de que se entrenó la l, se enseñó bl, fl porque b y f ya se habían entrenado. En el caso de las otras consonantes que formaban sinfones, éstos eran entrenados después de la consonante. De esta manera, el orden en que se entrenaron las consonantes y los sinfones, fué el siguiente:

b, t, f, s, d, j, l, bl, fl,
 m, ll, n, p, pl, v, r, rr, br, tr,
 fr, dr, pr, ch, q, gl, gr, ñ,
 c, cl, cr, y, x, k, w, z, h.

Es importante señalar que algunos sinfones no se enseñaron acompañados de todas las vocales, porque las palabras en las que se encontraban, se consideraron de difícil comprensión para los niños, o estaban conformadas con sílabas que aún no se habían entrenado. De esta manera, los sinfones que se entrenaron fueron:

bl: bla, blu.

fl: fla, flu.

pl: pla, ple, pli, plo, plu.

tr: tra, tri, tro, tre.

br: bra, bru, bre, bri.

fr: fra, fre, fri, fru.

dr: dri.

pr: pre, pri.

gl: glo.

gr: gra, gri, gro, gru.

cl: cla, clo.

cr: cre, cri, cro, cru.

La enseñanza de éstos sífonos se realizaba de igual manera que en el caso de las otras sílabas.

Ahora bien, a continuación se presenta un resumen de las características y especificaciones que existieron en cada una de las fases que conformaron la enseñanza de la lectura.

FASE	EJEMPLO	NO-EJEMPLO
I: enseñanza de palabras	10 palabras con que se pudieran formar frases	su longitud no tuvo ninguna relación con la del ejemplo
-----	-----	-----
II: un ejemplo con diferentes no-ejemplos	10 palabras	fué uno diferente para cada arreglo dimensional.
-----	-----	-----

III. 75% de diferencia entre el ejemplo y el no-ejemplos	10 palabras	con el mismo número de letras que el ejemplo, 75% de ellas diferentes
--	-------------	---

IV. 50% de diferencia entre el ejemplo y el no-ejemplo	10 palabras	con el mismo número de letras que el ejemplo, 50% de ellas diferentes al ejemplo
--	-------------	--

V. 15% de diferencia entre el ejemplo y el no-ejemplo	10 palabras	con el mismo número de letras 15% de ellas diferentes al ejemplo
---	-------------	--

VI. análisis de palabras	sílabas derivadas de palabras entrenadas, formadas por consonantes clasificadas en seis bloques	sílabas que tenían la vocal diferente a la del ejemplo
--------------------------	---	--

Finalmente, cabe añadir que como parte del entrenamiento, y en todas las fases, a los niños se les pidió constantemente que formaran frases o palabras¹⁵, que no se hubieran entrenado.

¹⁵ Las palabras sólo se formaron en la Fase de análisis, dado que en las fases anteriores se trabajó con palabras y no con sílabas.

10. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La enseñanza de la escritura estuvo dividida en dos Fases: *ejercicios de conducta motora fina y escritura de palabras (copiado y dictado)*.

Antes de describir cada una de éstas, es importante señalar que el *copiado* se consideró como la reproducción de una muestra (letra o palabra) que estaba presente gráficamente y el *dictado* como la producción de una muestra que era referida verbalmente.

1) Ejercicios de conducta motora fina

Estos ejercicios tuvieron como objetivo que los niños perfeccionaran la elaboración de diferentes tipos de trazos, contemplando los siguientes aspectos.

- todo trazo se debía realizar empezando de la izquierda hacia la derecha y de arriba hacia abajo.
- en ningún caso se debía girar la hoja o el cuaderno para elaborar un trazo.
- se debían respetar los límites del espacio y dimensiones especificadas para cada trazo, así como el espacio que debía existir entre cada

uno de éstos.

- a cada trazo los niños tenían que asignarle un nombre o un significado, tratando de evitar con ello que se realizaran líneas que no tuvieran ningún sentido para los niños.

Estos ejercicios se realizaron en hojas de cuaderno tamaño profesional de cuadrícula grande, con lápices o con colores de madera.

Desde la primera Fase de entrenamiento de la lectura, los niños empezaron a elaborar estos ejercicios, y a partir de esto realizaban una hoja por sesión.

En el Anexo .43 se encuentran ejemplos de los ejercicios, realizados y el significado que le atribuyeron los niños. Es importante señalar que en algunos casos se encuentran varios significados porque cada uno de los niños le atribuía uno diferente.

2) Escritura de palabras o sílabas

Desde la primera sesión del análisis de palabras (Fase 6: entrenamiento de lectura), se les pidió a los niños que todo lo que leyeran lo escribieran. De esta manera, cuando pudieron leer alguna sílaba de la *b* - que fué la primer consonante entrenada- se le pidió que la escribieran en su cuaderno, realizandose esto con todas las sílabas o palabras

entrenadas.

Si los niños requerían la palabra o sílaba para poder copiarla, se les presentaba alguna tarjeta en la que ésta se encontrara o se les dictaba. Para cualquiera de los dos casos, copiado o dictado, se siguieron las mismas especificaciones que para los ejercicios de motora fina, remarcándose mucho que todo lo escrito fuera leído por los niños.

Cabe añadir que los ejercicios de motora fina se siguieron realizando aunque con menos frecuencia. Además es importante aclarar que en ningún caso se les pidió a los niños que elaboraran una hoja completa de una determinada sílaba o palabra, generalmente, sólo realizaban 3-5 ejemplos - como máximo- de cada una de éstas.

Además del dictado o copiado de las sílabas o palabras entrenadas en cada sesión, a los niños se les pedía que produjeran por sí solos palabras o frases y las escribieran o se les dictaban palabras no entrenadas. En ambos casos, se trataba de que estas actividades tuvieran una funcionalidad para los niños, se les pedía que escribieran un recado u orden para que alguno de sus compañeros la realizara (p.e. "borra el pizarrón", "sientate en el suelo", etc.).

11. EVALUACION INTERTRATAMIENTO¹⁶

Esta evaluación tuvo como objetivo el recabar información con respecto al efecto de una parte del proceso de enseñanza de la lecto-escritura. De esta manera, se consideraron los mismos aspectos evaluados en la preevaluación de lecto-escritura, así como las mismas instrucciones y registros, aunque hubieron algunas modificaciones con respecto a los contenidos de algunas evaluaciones, las cuales son descritas a continuación.

Letras

Se evaluaron empleando las mismas letras -mayúsculas y minúsculas- utilizadas en el pretest, sólo que fueron presentadas en un orden aleatorio diferente.

Sílabas

Se evaluaron las mismas mayúsculas que en el pretest. En las minúsculas se evaluaron las incluidas en el pretest más 20 sílabas, 10 de ellas presentadas en letra de máquina y 10 en letra común (Vease Anexo 28). Estas sílabas correspondían a las entrenadas hasta ese momento en el método global del proyecto general.

¹⁶ Esta evaluación se realizó después del entrenamiento de la tercera palabra de la FASE IV.

Palabras

Se mantuvieron las 4 clasificaciones de palabras, dos de ellas no tuvieron modificación alguna y en las otras dos se incluyeron las palabras que ya habían sido entrenadas, tanto en este método como en los otros dos métodos del proyecto general. De esta manera, las palabras que se evaluaron en cada una de estas 4 clasificaciones fueron las siguientes:

1) PALABRAS DEL INVENTARIO USADAS EN EL ENTRENAMIENTO: en total fueron 36 palabras presentadas todas en letras minúsculas, 16 de ellas en letra de máquina y el resto en letra común. Estas palabras fueron evaluadas con material elaborado con plumines de colores y con letras de un tamaño aproximado a 1 centímetro, escritas sobre cartulina¹⁷.

Estas palabras eran las que habían sido entrenadas hasta el momento en que se realizó la evaluación intertratamiento (Véase Anexo 28).

2) PALABRAS DEL INVENTARIO NO USADAS EN EL ENTRENAMIENTO: fueron 68 palabras, 20 en letra mayúscula que eran las mismas que se emplearon durante el pretest de lecto-escritura. Las 48 restantes se presentaron en letra

¹⁷ Con estas características, letras de colores y de un tamaño aproximado a un centímetro se fueron elaborando todas las palabras que los niños podían leer.

minúscula, 20 eran las consideradas en el pretest y las 28 restantes eran las palabras que habían sido entrenadas hasta ese momento en los otros dos métodos del proyecto general. Estas palabras fueron presentadas en el material utilizado en los sondeos de estos métodos, las letras eran de 2 centímetros aproximadamente y de los colores empleados en el entrenamiento (negro, rojo, azul, verde), 12 de estas palabras se encontraban en letra de máquina y el resto en letra común (Vease Anexo 28)>

3) PALABRAS DERIVADAS DEL INVENTARIO: fueron 40 palabras, 20 en letra mayúscula y 20 en letra minúscula. En estas palabras no hubo modificación alguna, de tal manera que se utilizó el mismo material que en el pretest, presentado en un orden aleatorio diferente.

4) PALABRAS DEL LIBRO DE TEXTO NO INCLUIDAS EN EL ENTRENAMIENTO: fueron 40 palabras, 20 mayúsculas y 20 minúsculas, evaluadas con el mismo material empleado durante el pretest, presentadas en un orden diferente (Vease Anexo 28).

Todas las palabras fueron evaluadas de la misma manera que en el pretest de lecto-escritura, así como las respuestas de los niños fueron registradas de la misma manera (Vease Anexo 22).

Oraciones

Durante la evaluación intertratamiento no se

evaluaron oraciones.

Párrafos

Se evaluaron dos diferentes párrafos, uno del inventario y otro del libro de texto, éste último fué el incluido en la preevaluación de lecto-escritura (Ver Anexo 23). El párrafo del inventario fué elaborado con las palabras que habían sido entrenadas en los tres métodos hasta el momento de la evaluación (Vease Anexo 29).

Ambos textos se evaluaron en letras de máquina y letras comunes.

Las respuestas de los niños se registraron considerando aciertos y errores, de acuerdo a las categorías mencionadas anteriormente (Ver Anexo 30).

Escritura

Para evaluar la escritura se siguió el mismo procedimiento que en el pretest de lecto-escritura. De esta manera se les pidió a los niños que escribieran todo lo que leyeron correctamente, indicándoselos verbalmente (dictado). Es decir, si el niño había acertado al leer : "mis", "pre" y "niño", se le indicaba que escribiera "mis", cuando lo hubiera hecho se le indicaba "escribe pre", etc. Este procedimiento se siguió con todas las letras, sílabas, palabras y oraciones que cada niño leyó correctamente.

Para realizar esta evaluación intertratamiento se suspendió el entrenamiento, a los niños no se les dió ninguna instrucción especial y se les puso a realizar ejercicios de motora fina mientras se evaluaba a uno de sus compañeros. A cada niño se le evaluó por períodos de aproximadamente 15 minutos seguidos por descansos de 30 minutos. Esta evaluación se realiz dentro del salón en el que se estaba trabajando durante el entrenamiento.

12. POSTEST DE LECTO-ESCRITURA

En el posttest de lecto-escritura se evaluaron los mismos aspectos que en el pretest y la evaluación intertratamiento, sólo que existieron algunas modificaciones en los contenidos de los mismos.

Letras

En el caso de las letras se consideraron los mismos alfabetos, (mayúsculas y minúsculas), empleados en las dos evaluaciones anteriores (Ver Anexo 17). La única modificación que existió fué con respecto al orden con las que fueron presentadas a los niños. El registro e instrucciones fueron los mismos.

Sílabas

Se seleccionaron aleatoriamente 20 sílabas de las que habían sido empleadas en las dos evaluaciones anteriores. Estas sílabas fueron presentadas en letras mayúsculas y minúsculas. En el registro y en el material empleado no hubo modificación alguna (Vease Anexo 19 y 20, respectivamente).

Palabras

De cada uno de los 4 diferentes tipos de palabras se tuvieron 20 palabras, aleatoriamente se designó las características de las letras de cada una de estas palabras (Vease Anexo 31).

Además de lo anterior existieron modificaciones en cuanto a las dimensiones de las letras, comparadas con las dos evaluaciones anteriores. En el posttest, las letras tuvieron un tamaño aproximado de 1 cm. las minúsculas y 2 cms. las mayúsculas (Ver Anexo 32).

La forma en como se seleccionaron cada una de las palabras consideradas en cada clasificación, es descrita a continuación.

1) PALABRAS DEL INVENTARIO USADAS EN EL

ENTRENAMIENTO:

De las palabras entrenadas en los 3 métodos

del proyecto general, se seleccionaron aleatoriamente 20 palabras.

96

2) PALABRAS DEL INVENTARIO NO USADAS EN EL

ENTRENAMIENTO:

Se consideraron las mismas que se emplearon durante el pretest de lecto-escritura.

3) PALABRAS DERIVADAS DEL INVENTARIO:

Fueron las mismas que se consideraron en las dos evaluaciones anteriores.

4) PALABRAS DEL LIBRO DE TEXTO NO INCLUIDAS

EN EL INVENTARIO:

Se consideraron las palabras empleadas en las dos evaluaciones anteriores.

Oraciones

Se evaluaron 4 oraciones, dos del inventario y dos del libro de texto, las 4 fueron seleccionadas aleatoriamente. Asimismo, se designó azarosamente las características de las letras en las que se presentaron (Vease Anexo 28).

Las hojas de registro utilizadas (Ver Anexo 33) consideraron los aciertos, los errores con y sin equivalencia funcional, así como la fluidez y la forma en como realizaron la lectura los niños.

Párrafos

Se tuvieron dos diferentes párrafos, uno del inventario y otro del libro de texto (Vease Anexo 28).

El párrafo del inventario fué elaborado con algunas de las palabras empleadas durante el entrenamiento. El párrafo del libro de texto fué seleccionado aleatoriamente del libro de primer grado de primaria. Asimismo, se designó azarosamente cual de estos textos se presentaria en letra común y cual en letra de máquina.

Las respuestas de los niños fueron registradas, considerando aciertos, errores con y sin equivalencia funcional, fluidez, forma de la lectura (silabeo, por sonido o por nombre de las letras) (Vease Anexo 30).

Escritura

Para evaluar la escritura se consideraron las siguientes categorías: 1) copiado, 2) transcripción, 3) dictado y 4) redacción.

1) copiado: se elaboraron dos oraciones, una del texto y otra del inventario, sobre una hoja de papel cuadriculado y se les pidió a los niños que pasaran su lápiz por encima de lo que ahí estaba escrito, para que después lo leyeran.

2) transcripción: se escribieron dos oraciones

93
en el pizarrón, una del texto y otra del inventario, y se les pidió a los niños que las escribieran en su cuaderno.

3) dictado: se tuvieron dos oraciones, una del texto y otra del inventario, que fueron señaladas verbalmente a los niños para que las escucharan y escribieran en su cuaderno. Las oraciones fueron repetidas cuantas veces lo requirieron los niños.

4) redacción: se les pidió a los niños que escribieran en una hoja las actividades que habían realizado ese día por la mañana.

En todos los casos se dejó a los niños que ocuparan todo el tiempo que necesitaran para realizar las actividades que se les pidieron. (Vease el Anexo 28 para conocer los enunciados que se utilizaron para esta evaluación de escritura).

Ahora bien, de una manera resumida, se tiene que las etapas en las que se realizó esta investigación, así como su duración, son las siguientes:

ACTIVIDADES	# DE SESIONES	DURACION DE LA SESION	# TOTAL DE HORAS	FECHA
1. CONFORMACION DE LA POBLACION DE NIÑOS	1	30 MINUTOS	30 MINUTOS	14 DE MARZO DE 1990
2. INVENTARIO DE LENGUAJE ORAL	1	1 HORA	1 HORA	18 DE MARZO DE 1989
3. PRETEST DE PRECURRENTES	4	1 HORA	5 HORAS	4-10 DE ABRIL DE 1989
4. ENTRENAMIENTO DE PRECURRENTES	11	1 HORA	11 HORAS	14, 17-21, 24-26, 28 DE ABRIL, 2 DE MAYO DE 1989
5. POSTEST DE PRECURRENTES	2	1 HORA	2 HORAS	3-4 DE MAYO DE 1989
6. EVALUACION DEL GRUPO CONTROL	3	1 HORA EN PROMEDIO	3	ABRIL DE 1989
7. PRETEST DE LECTO-ESCRITURA	5	-----	5 HORAS	8-12 DE MAYO DE 1989
8. ASIGNACION DE LOS SUJETOS A LOS METODOS	3	1 HORA	3 HORAS	15-17 DE MAYO DE 1989
9. ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA	70	1 HORA	111 HORAS	18 DE MAYO A 25 DE AGOSTO DE 1989
10. EVALUACION INTERRATAMIENTO	67	27 DE 1 HORA 36 DE 2 HORAS 4 DE 3 HORAS	4 HORAS	29-30 DE JUNIO DE 1989
11. POSTEST DE LECTO-ESCRITURA	3	2 HORAS	6 HORAS	28-30 DE AGOSTO DE 1990

R E S U L T A D O S

1. CONFORMACION DE LA POBLACION

100

Los padres de familia, a los que se les invitó a participar en el proyecto, manifestaron mucho interés y disposición, llegando inclusive a invitar a otros padres a que participaran.

La población quedó conformada por 10 niños que estaban en el grupo de Tercero "A" del Jardín de Niños "Narciso Robirosa", una niña que estaba en el mismo Jardín pero en el grupo de Tercero "B" y una niña inscrita en el Jardín de Niños "Pimpinelo".

Cabe señalar que fue la dirección del Jardín de Niños la que designó al grupo del que surgirían los niños que participarían en este proyecto.

2. INVENTARIO DE LENGUAJE ORAL

Los niños mostraron mucha disposición para platicar acerca de las ilustraciones que se les proporcionaron, e inclusive llegaron a comentar sobre las cosas que había a su alrededor (p.e. el mobiliario o el paisaje) y sobre lo que se estaba realizando (p.e. ¿están grabando?, ¿cuando aprendemos a leer y escribir?). Sólo en el caso de uno de los niños fue necesario instigar con preguntas, porque la información que proporcionó fue muy limitada.

101

En total se obtuvieron 471 palabras, las cuales fueron ordenadas alfabéticamente, indicándose además la frecuencia con la que fueron pronunciadas por los niños durante la grabación (Vease Anexo 34).

3. EVALUACIONES DE LECTO-ESCRITURA

Como se recordará, se realizaron tres diferentes evaluaciones de lecto-escritura: preevaluación, evaluación intertratamiento y postevaluación, ubicadas antes, durante y después de la enseñanza de la lecto-escritura, respectivamente. Asimismo, cabe añadir que en estas tres mediciones se evaluaron letras, sílabas, palabras, oraciones, párrafos y escritura.

Para abordar los resultados obtenidos en estas evaluaciones se considerará el orden seguido en el entrenamiento de lectura, de esta manera, primero se trabajará con los datos obtenidos en las evaluaciones de palabras, para continuar con las oraciones, párrafos, sílabas y finalizar con las letras. Los resultados de la escritura se consideraron de manera independiente.

A) Palabras¹⁸

18

Los resultados considerados sólo incluyen a la evaluación intertratamiento y la postevaluación, porque durante el pretest ninguno de los sujetos leyó palabras.

Como se sabe a todos los sujetos se les evaluó en cuatro diferentes tipos de palabras:

1. Del inventario y usadas en el entrenamiento.
2. Del inventario y no usadas en el entrenamiento.
3. Derivadas del inventario.
4. Del libro de texto y no incluidas en el inventario.

Las respuestas de los sujetos fueron clasificadas en las siguientes categorías:

-*lectura fluida*: leer correctamente y de manera fluida la palabra que se le mostraba (p.e. "escuela").

-*lectura por sílaba*: leer la palabra haciendo pausas breves entre una sílaba y otra (p.e. "es-cue-la").

-*lectura por sonido*: leer el sonido de cada una de las letras que componen la palabra (p.e. "e-s-c-u-e-l-a").

lectura por nombre: leer el nombre de cada una de las letras que componen la palabra (p.e. "e-ese-ce-u-e-ele-a").

errores con equivalencia funcional:

a) *sustituciones*: cambiar una palabra por otra que tenga el mismo significado (p.e. "colegio" por "escuela" o "nene" por "bebé").

b) *adiciones*: añadir una letra o letras a una palabra sin alterar esencialmente su significado (p.e. "escuelas" o "escuelita" por "escuela").

De todas las palabras que fueron leídas de acuerdo a alguna de las categorías de respuesta anteriores, se evaluó la comprensión, que fué considerada como alguna referencia verbal o física de la palabra que se le daba a leer al niño. Por ejemplo, de la palabra "escueula" el niño podía comentar "la escuela de mi hermano es un edificio muy grande donde van muchos niños y maestros" o también ante la palabra "lápiz" podía señalar o tomar un lápiz que estuviera a su alcance. Cabe señalar que en caso de que los niños no hicieran ningún comentario o acción con respecto a la palabra, se les preguntaba directamente que era lo que sabían de la palabra leída. Cabe remarcar que en la comprensión los porcentajes presentados consideran como 100% sólo a las palabras que fueron leídas¹⁹ y no a todas las palabras presentadas, dado que no es posible evaluar de lectura de algo que no es leído.

¹⁹ Como palabras que fueron leídas se consideraron aquellas que fueron leídas fluidamente, por sonido, por nombre o por sílabas.

Por otro lado, también se consideraron dos categorías de respuesta más:

-omisiones: el niño no lee nada de la palabra mostrada.

-errores sin equivalencia funcional o invenciones: decir una palabra que no tiene ninguna relación con la palabra mostrada (p.e. decir "plátano " cuando se presenta "escuela").

Pasando ahora a considerar los resultados obtenidos en las evaluaciones de palabras, tenemos lo siguiente:

En cuanto a las palabras del inventario y usadas en el entrenamiento podemos observar en la Figura 1 que durante la evaluación intertratamiento, los tres sujetos presentan un porcentaje alto de lectura fluida, habiendo un porcentaje muy similar entre el S1 (86%) y el S2 (88%) y un porcentaje inferior a éstos para el S2 (66%). En la postevaluación los sujetos 2 y 3 leen la mayor parte de las palabras minúsculas o a través de sílabas (83% y 75% respectivamente) y en un porcentaje muy bajo (8%) lo hacen fluidamente. Contrariamente, el S1 lee fluidamente un 50% de estas palabras. De los resultados en la postevaluación es importante destacar que en la lectura de palabras minúsculas los tres sujetos distribuyeron su ejecución entre la lectura por sílabas y la lectura fluida, a excepción del S1 que tuvo un 50% de invenciones. Inversamente, en la palabras mayúsculas se tiene

un mayor porcentaje de invenciones y omisiones, comparando con lo obtenido en las minúsculas. Es importante recordar que estas palabras que fueron usadas en el entrenamiento se trabajaron la mayor parte de la enseñanza en su forma minúscula y fué casi hasta el final de la misma que se retomaron en su versión mayúscula.

Ahora bien, en las palabras del inventario y no usadas en el entrenamiento vemos en la Figura 2 que durante la evaluación intertratamiento los tres sujetos concentraron su ejecución en las omisiones, indistintamente de las letras en las que se presentaron las palabras; es importante destacar que este resultado es semejante para los otros dos tipos de palabras (Vease Figura 3 y 4).

Regresando a las palabras del inventario y no usadas tenemos porcentajes altos en la lectura por sílabas o fluidamente en las palabras minúsculas, no así en las mayúsculas en donde son más frecuentes las invenciones y las omisiones. Nuevamente, como se puede observar en las Figuras 3 y 4, estos resultados son muy similares a los obtenidos con los tres sujetos en las palabras derivadas del inventario y palabras del libro de texto.

Abordando las diferencias encontradas dependiendo del tipo de palabras que se evaluaron, en la Figura 5 se presentan los resultados globales (3 sujetos) obtenidos durante

el posttest. Como se puede observar en las palabras del inventario usadas y no usadas hay porcentajes mayores de lectura fluida que en las palabras derivadas y del texto, indistintamente al tipo de letras en que éstas se presentaron, siendo este porcentaje más bajo en el caso de las palabras mayúsculas.

Asimismo en esta Figura 5 podemos observar que existe una tendencia de espuestas para cada uno de los tipos de letras evaluados, de esta manera, en las mayúsculas son más frecuentes las invenciones y en las minúsculas la lectura por medio de sílabas. Es importante destacar que en el caso de las palabras del inventario y usadas se tiene un porcentaje menor de invenciones en las mayúsculas, comparado con el de los otros tipos de palabras. También de las palabras del inventario y usadas es importante resaltar el porcentaje de (37%) de omisiones presentado en las letras mayúsculas, superior al presentado en las otras palabras. Cabe recordar que una omisión era cuando los sujetos no identificaban la palabra mostrada.

Ahora bien, considerando la comprensión de las palabras leídas, tenemos en la Figura 6 la representación gráfica de los porcentajes de comprensión para cada tipo de palabras. En este caso, se esperaba que existieran diferencias entre cada tipo de palabra, de manera tal que las palabras del inventario (usadas y no usadas) fueran comprendidas con un alto

porcentaje y hubiera una comprensión mínima de las palabras del libro de texto. Así también se esperaba que no existieran diferencias en la comprensión de las palabras mayúsculas y minúsculas.

Como se puede observar en la Figura 6 durante la evaluación intertratamiento no existe ninguna diferencia entre los sujetos, de forma tal que todas las palabras del inventario y usadas que leen son comprendidas. En el posttest sí se presentaron diferencias en la comprensión de las palabras minúsculas y mayúsculas, pero no existe un patrón similar para los tres sujetos, a excepción de las palabras del texto en las que ninguno de los sujetos comprendió las mayúsculas a pesar de haberlas leído (Vease Figura 4) y en las minúsculas sí existe comprensión pero en un porcentaje menor al de los otros tipos de palabras. Además, es importante mencionar que en las palabras del inventario y usadas hubo una mayor comprensión en las minúsculas, comparada con las mayúsculas, en el S2 y S3, mientras que en las palabras no usadas existe un mayor porcentaje de comprensión en las mayúsculas para el S2 y el S3.

Es importante recordar que estos resultados obtenidos en la comprensión de palabras deben ser considerados con cuidado porque los porcentajes están calculados en base al número de palabras que fueron leídas (Vease nota de pie de página no. 1), de esta manera, se tuvo un valor de N diferente

en cada caso.

Ahora bien, de la lectura de palabras también se evaluó la latencia durante el posttest, porque se consideró que existirían diferencias entre cada tipo de palabra, de forma tal que en las palabras del inventario y usadas, la latencia fuera menor dada la "familiaridad" que los sujetos tendrían con ellas y por consiguiente en las palabras del texto existiera una latencia mayor. De igual manera se esperaba que existiera una menor latencia para las palabras minúsculas -comparada con las mayúsculas- dado el tiempo de entrenamiento en las mismas.

En la Figura 7 vemos que el S1, quien presentó las mayores latencias, fué el único que obtuvo una mayor latencia para las palabras del texto, comparada con la obtenida en los otros tipos de palabras. Y contrario a lo esperado, en los tres sujetos, se observó una menor latencia en las mayúsculas, a excepción de las palabras derivadas en el S2 y las del libro de texto en el S3. Aquí es importante mencionar que los datos de la latencia son un promedio y nuevamente sólo se consideraron las palabras que fueron leídas, por lo que el valor de N fué diferente para cada tipo de palabra y para cada sujeto.

B) Oraciones

En el caso de lectura de oraciones, solamente tenemos resultados de la postevaluación, con 4 oraciones

evaluadas. En la Tabla 1 se encuentran los resultados obtenidos con cada una de las oraciones, cabe aclarar que dada la baja frecuencia de palabras no se obtuvieron porcentajes ni resultados gráficos. Observando la Tabla 1 tenemos que en todos los casos de palabras de 2 y 3 letras los sujetos leyeron fluidamente, en el resto se tuvieron lecturas por medio de sílabas, invenciones o sustituciones. Además de que no existió ninguna diferencia entre la lectura de oraciones del inventario y del libro de texto.

C) Párrafos

En el caso de párrafos se evaluó el mismo en dos tipos de letras durante la Evaluación Intertratamiento, y dos diferentes párrafos en la postevaluación, cada uno presentado en diferente tipo de letra.

Como se puede observar en la Figura 8, durante la evaluación intertratamiento, la ejecución de los sujetos se concentró en la lectura fluida y en los errores sin equivalencia funcional²⁰, teniendo un porcentaje mayor estos últimos. Un aspecto importante de estos datos es que los

20

En la Tabla 2 se puede observar el porcentaje de cada tipo de error sin equivalencia funcional, es decir omisiones, invenciones y adiciones.

porcentajes fueron semejantes para ambos tipos de letras, en otras palabras, las diferencias entre las letras de máquina y común no tuvieron ningún efecto sobre la ejecución de ninguno de los sujetos. Además es importante añadir que los porcentajes de lectura fluida no fueron mayores al 31%.

Pasando a la postevaluación, vemos en la misma Figura 8 la ejecución de dos sujetos (el S1 no fué evaluado por cuestiones de tiempo). El cambio más evidente con respecto a la evaluación intertratamiento, es el incremento en la lectura fluida y por sílabas y el decremento de los errores sin equivalencia funcional. En ambos sujetos fué más frecuente la lectura fluida que la lectura por sílabas, no obstante los sujetos muestran una ejecución diferente para cada tipo de letra, por ejemplo mientras el S2 tiene un 50% de lectura fluida con la letra de máquina y 72% con la letra común, el S3 tiene 72% en máquina y 58% en la común.

Este aspecto, de los resultados diferentes para cada tipo de letra, así como el hecho de una lectura fluida más frecuente que en la lectura de palabras serán retomados más adelante en la discusión.

D) Sílabas

Pasando a las evaluaciones de sílabas tenemos los resultados gráficos en las Figuras 9, 10 y 11.

En el pretest se esperaba que ninguno de los sujetos leyera sílabas por sonido o nombre, como se puede observar en la Figura 10 ésto resultó cierto para los tres sujetos, dado que la identificación por nombre que hacen el S2 y el S3 no fué superior al 5%. Además cada sujeto mostró una ejecución típica diferente a los otros sujetos durante la preevaluación, de manera tal que en el S1 son más frecuentes las invenciones (p.e. este sujeto dijo ante "ta" "capulina", ante "yo" "dientes", ante "que" "llave de agua"). En el S2 fueron más frecuentes las omisiones, es decir, este sujeto respondía "no sé" ante las sílabas que se le presentaban. En el S3 fueron más frecuentes las mezclas, si consultamos la Tabla 3 podemos observar que las mezclas realizadas por este sujeto implicaban la lectura por sonido de una(s) letra(s) o la identificación por nombre de las mismas o un referente lingüístico de algunas letras; en otras palabras, de una sílaba este sujeto podía identificar una letra por sonido, nombre o referente y el resto de las letras de las sílabas las omitía.

En las evaluaciones intertratamiento, también se esperaba que los sujetos no leyeran o identificaran las sílabas, dado que todavía no se iniciaba la Fase de análisis. Como se puede observar en la Figura 10 ésto resulto cierto, dado que las omisiones ocupan la mayor parte de las ejecuciones de los S1 y S3 en ambos tipos de letras, aunque no sucede lo mismo con el S2

quien incrementó su porcentaje de lectura por nombre y mezclas, principalmente en las letras mayúsculas. Esta ejecución del 82 fue, desde luego, por efectos de aprendizaje fuera del método de este trabajo, dado que en el momento de esta evaluación aún no se había abordado la identificación de sílabas (Fase de análisis), ni se había trabajado con las letra mayúsculas y la madre del sujeto reportó que el niño les había preguntado ocasionalmente por el nombre o lectura de algunas letras.

Ahora bien, como efecto del entrenamiento se esperaba que los tres sujetos leyeran un gran porcentaje de sílabas por su sonido, principalmente sílabas minúsculas. En la Figura 11 tenemos los resultados del posttest y vemos que en los tres sujetos la lectura por sonido de las sílabas minúsculas fué la ejecución con mayor porcentaje para este tipo de sílabas, en el caso de las mayúsculas fueron más frecuentes las omisiones, siguiéndoles en frecuencia la lectura por sonido. Otro dato importante de esta evaluación es el hecho de que las mezclas que realizaron los sujetos 1 y 3 implicaron la identificación de una(s) letra(s) por sonido, teniéndose porcentajes de 0% en las mezclas que implicaban identificación por nombre o por referente lingüístico (vease Tabla 3).

E) Letras

En las Tablas 4, 5 y 6 se encuentran los

resultados obtenidos en la lectura de letras durante el pretest, evaluación intertratamiento y posttest, respectivamente. En la parte superior de estas Tablas se encuentra el resultado obtenido con cada una de las letras y en la parte inferior se encuentran las frecuencias y porcentajes para cada categoría de respuesta,, las cuales fueron las siguientes:

1)lectura por nombre(N): por ejemplo, que ante la m el sujeto responda "eme".

2)lectura por sonido(S): por ejemplo, que ante la m el sujeto responda "m".

3)invenciones(I):

1- referente a objeto lingüístico: por ejemplo que ante la m el sujeto responda "es la de mamá".

2- confusión: por ejemplo que ante la m el sujeto responda "t".

3. referente a objeto físico: por ejemplo, que ante la o el sujeto diga "bolita".

4. fantasía: por ejemplo que ante la m el sujeto diga "patio".

4) omisiones: que ante cualquier letra el sujeto responda "no sé" o cualquier expresión que implique la no identificación de la letra o alguna de las categorías anteriores.

En la Figura 12 se encuentra la representación

gráfica de los resultados obtenidos en las evaluaciones de letras.

Durante el pretest no se esperaba ninguna ejecución en particular, a excepción de que ninguno de los sujetos identificara las letras por nombre o sonido. Como se puede observar la identificación por sonido sólo se presentó en ceros en el S3 dado que los otros dos sujetos lograron identificar algunas letras por sonido, aunque fué más frecuente la identificación por nombre. Si consultamos la Tabla 4 podemos observar que esta identificación por nombre o sonido se concentró en las vocales y en el S2, además, en consonantes como w, x y z. Esta identificación de algunas letras se relaciona con los resultados obtenidos en la preevaluación de sílabas, de manera tal que, por ejemplo el alto porcentaje de mezclas presentado por el S3 fué ocasionado por la identificación de vocales que estaban contenidas en todas las sílabas. Otro dato más con respecto a estos resultados es la tendencia del S1 a inventar, de la misma forma que lo hizo con las sílabas²¹.

Para la evaluación intertratamiento se esperaban incrementos en la identificación con objetos lingüísticos, es decir que los sujetos identificaran alguna letra dando como

21

Por ejemplo, este sujeto dijo ante la b "lentes", ante la g "casa" y ante la k "árbol".

referencia alguna de las palabras entrenadas, un alto porcentaje de omisiones y que los porcentajes de las demás categorías no incrementaran y/o permanecieran similares a los obtenidos en el pretest. Como vemos en la Figura 12 si hubo un incremento en las omisiones, pero también se tuvo un incremento inesperado en la identificación por sonido en los tres sujetos, así como un decremento en la identificación por nombre de las minúsculas en el S2 y el S3, con respecto a lo obtenido en el pretest. Consultando la Figura 13 vemos que las invenciones realizadas fueron confusiones o referencias a objetos físicos y fantasías.

Pasando al posttest, tenemos que se esperaba que la ejecución se caracterizara por un incremento en la identificación de letras por sonido, dado que ya se había pasado por la Fase de Análisis, así como identificaciones por referente lingüístico y omisiones. Es importante aclarar que no se esperaban altos porcentajes de identificaciones por sonido, ya que nunca se hizo un entrenamiento específico en letras, siempre se trabajó con sílabas. De esta manera podemos ver que la identificación por sonido no fué mayor al 55% en las minúsculas y al 34% en las mayúsculas. Con respecto al tipo de invenciones vemos que tal como se esperaba fueron más frecuentes las referencias a objetos lingüísticos y confusiones, que correspondían a una identificación en base a una palabra o la confusión con otra letra, respectivamente.

4. ESCRITURA

Como se recordará durante el pretest y la evaluación intertratamiento, a los sujetos se les dieron instrucciones de que escribieran las letras o palabras que hubieran podido leer y en el posttest se les evaluó copiado, transcripción, dictado y redacción.

En la Tabla 7 se encuentra el número de palabras o letras que los sujetos escribieron correctamente durante las tres evaluaciones, y como podemos ver, de una manera general, durante el pretest y la intertratamiento éstas fueron muy escasas.

Pretest

En el Anexo 37 se puede observar que las letras que pudieron escribir correctamente el S2 y el S3 fueron, en ambos casos, las vocales y la letra w. Asimismo, se puede observar que la calidad de los trazos de las letras que escribieron estos sujetos fue buena, dado que las letras corresponden a las formas que se usan convencionalmente, los trazos no son burdos²².

Se consideró como un trazo burdo cuando las líneas estuvieran entrecortadas y no fueran proporcionales en sus tamaños.

Evaluación intertratamiento

Durante la evaluación intertratamiento el S1 sólo pudo escribir correctamente 2 de las palabras que leyó, mientras que los S2 y S3 pudieron escribir 4 palabras.

Como se puede observar en el Anexo 38, las palabras que escribieron no rebasaron las 4 letras, y fueron elaboradas sin mucha proporción entre sí, dado que existen líneas remarcadas en dos ocasiones además de que los S1 y S3 no respetaron el tamaño de los renglones. Cabe destacar que el S2 realizó sus letras respetando el tamaño del renglón y trazándolas de izquierda a derecha. Así también, en este Anexo 38 se puede observar que en algunos casos los sujetos podían escribir las letras de una palabra, pero las colocaban en un orden diferente.

Posttest

copiado:

En el Anexo 39 se encuentra la ejecución de los niños durante el copiado. Como se puede observar, en general, los tres sujetos respetaron los límites y características de las letras que se les proporcionaron, elaborando las letra haciendo las líneas de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

transcripción:

En el caso de la transcripción se consideraron dos oraciones diferentes. En el Anexo 40 se encuentra la ejecución de los tres sujetos.

Considerando la ejecución individual, tenemos que el S1 tuvo una calidad de trazo regular en la primera oración, porque sus letras fueron de diferentes tamaños, no existe proporción alguna entre las líneas, no obstante es importante mencionar que este sujeto inició la oración con letra mayúscula y respetó el espacio entre una y otra letra, haciendo con ésto que la oracione pueda ser leída funcionalmente por cualquier persona. en la segunda oración, hubo una mayor proporción entre las letras, pero no hay espacio entre una palabra y otra, además de que la oración no fué concluida.

En el caso del S2 tenemos que en la primera oración hay una palabra incompleta, el resto se pueden leer fácilmente a pesar de que no existe una separación entre una y otra. Esto no sucede en la segunda oración, ya que, a pesar de que todas las palabras fueron escritas completamente, no existe separación entre ellas.

Por otro lado, la ejecución del S3 fué mejor en términos de la calidad del trazo, el espaciamiento entre una y otra palabra y la ortografía, esto en el caso de las dos oraciones. Sólo existen, en ambos casos, algunos errores por

falta de acentos, letra inicial mayúscula y la colocación del punto final.

Dictado

El S1 no completó ninguna de las oraciones evaluadas en el dictado (Vease Anexo 41), mientras que el S2 y el S3 sí completaron ambas oraciones, pero con múltiples errores. Ambos sujetos tendieron a escribir letras equivocadas o a cometer errores ortográficos. En el S3 estos errores fueron menores y hay un buen espaciamiento entre una palabra y otra.

Redacción

Como se puede observar en el Anexo 42, los S1 y S3 no fueron muy abundantes en su redacción, presentando faltas de ortografía, y el S1 no tiene oraciones funcionales o comunicativas.

El S2 redactó más extensamente, aunque cometió varios errores ortográficos y colocaciones de letras incorrectas, además de escribir palabras incompletas. A pesar de lo anterior lo escrito por el S2 es evidentemente más funcional que lo de los otros dos sujetos.

5. OTROS RESULTADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

Desde el primer día de entrenamiento los niños mostraron mucha disposición para el aprendizaje, la cual se mantuvo a lo largo de todos los días que duró la enseñanza y se vió reflejada en su participación en todas las actividades realizadas.

Además de esta disposición, durante la enseñanza de la lecto-escritura existieron algunas cuestiones que son importantes de destacar. A continuación se hace una descripción de las actividades que se realizaron durante la enseñanza, el tiempo y características de las sesiones efectuadas, la motivación de los niños y los incentivos que se emplearon, los resultados obtenidos en las secuencias de arreglos dimensionales y los indicadores que empleaban los niños para identificar y leer las palabras entrenadas.

1. Actividades realizadas

En las actividades realizadas se contó con la participación de los niños, quienes realizaban todo lo que se les indicaba o hacían propuestas de actividades o modificaban las ya indicadas.

Los niños se entusiasmaban mucho con las actividades que implicaran búsqueda de algún objeto o

actuación-imitación de un determinado personaje (p.e. mamá o maestra). Y contrariamente desatendían y se aburrían con las actividades que implicaran permanecer en el mismo lugar y repetir alguna palabra o frase.

Cuando se tuvieron suficientes palabras entrenadas, como para formar oraciones o frases, los niños se mostraron sorprendidos de poder colocar las palabras de forma tal que alguno de sus compañeros pudiera leerla y decirle a los demás lo que el primero quería decir. A esta actividad se le denominó "mandar mensajes" y los niños mostraron inquietud por aprender a escribir y mandar mensajes a sus padres o hermanos. Asimismo una actividad que les gustaba mucho a los niños era adivinar palabras de las que sólo se les mostraba un fragmento para que ellos adivinaran el resto, por ejemplo de "maestra" se les mostraba "ma" o "tra" y ellos debían adivinar sólo con esta referencia que era lo que decía ahí.

Después de que se inició la Fase de Análisis, los niños gustaban de decir palabras que contuvieran las sílabas entrenadas, así como de adivinar de una palabra la sílaba con la que se iba a trabajar y calificar a sus compañeros en la lectura de sílabas.

En el caso de las sílabas se trataba de que en las actividades realizadas no se perdiera la funcionalidad de la lectura (que los niños comprendieran lo que estaban

leyendo), y para ello usualmente se contemplaba a la sílaba dentro de una palabra o palabras.

Finalmente, es importante señalar que a los niños nunca se les dejó trabajo para realizar en su casa, a excepción de algunas actividades de motora fina que a veces no llegaban a concluir dentro del tiempo de la sesión.

2. Tiempo de enseñanza

En total la enseñanza de la lecto-escritura estuvo conformada por 67 sesiones, de diferente duración, que estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

FASE	NO. DE SESIONES	DURACION DE LA SESION	DURACION TOTAL DE LA FASE
I	11	1 hora	11 horas
II	8	1 hora	8 horas
III	8	1 hora	8 horas
IV	6	2 horas	12 horas
V	4	3 horas	12 horas
VI	30	2 horas	60 horas
TOTAL	67	-----	111 horas

Como se puede observar en las Fases en las que se entrenó la lectura de palabras, la duración máxima de una Fase fué de 12 horas y la mínima de 8 horas, lo que implica el entrenamiento total²³ de una palabra en 1 hora y 48 minutos en promedio, respectivamente.

Pasando a la Fase de Análisis (Fase VI), tenemos un total de 60 horas de entrenamiento, que significan la enseñanza de un juego de sílabas (una consonante o sínfon con las 5 vocales) en 50 minutos en promedio.

Ahora bien, las diferentes duraciones de las sesiones, estuvieron determinadas por los periodos vacacionales de los niños, de tal manera que durante sus vacaciones las sesiones tuvieron una duración de 3 horas y en sus días de clases de 1 o 2 horas.

3. Arreglos dimensionales

Como se recordará, originalmente se había planeado una secuencia de arreglos dimensionales en los que sólo se variaba una dimensión en cada arreglo. Pero, ya en el entrenamiento, se observó que los niños aprendían a leer las palabras sin importar las características dimensionales en que

23

Recuerdesa que no se iniciaba el entrenamiento de una palabra si los niños no leían correctamente la palabra previa.

éstas se presentarían. En otras palabras las características de color, tamaño y forma de las letras, no fueron relevantes para que los niños aprendieran a leerlas.

De esta manera, en todas las sílabas y palabras se iniciaba el entrenamiento con los dos siguientes arreglos dimensionales:

- 1) T1C1F1M1 (10 cm., negro, máquina)
- 2) T1C2F2M1 (10 cm., rojo, común)

Y después se empleaban en el entrenamiento, letras o palabras elaboradas en cualquiera de las características dimensionales contempladas.

Dadas estas modificaciones, los arreglos dimensionales para realizar los sondeos también sufrieron cambios. Para hacer los sondeos se emplearon las palabras o letras de aproximadamente 0.5 centímetros, de diferentes colores, escritas sobre tarjetitas de cartulina. Después de que se realizaban los sondeos estas palabras se utilizaban para otras actividades tales como jugar memoria o formar oraciones.

Además de lo anterior, es importante señalar que en el caso de la lija, sólo se elaboraron las letras de un solo tamaño y en el color natural de la lija. Estas letras se empezaron a usar consistentemente a partir de la Fase de Análisis.

4. Discriminación de las palabras

Ocasionalmente, durante el entrenamiento se les preguntaba a los niños ¿CÓMO SABES QUE AQUÍ DICE _____?.

En la primera palabra, y sólo durante la primera sesión, los niños indicaron que podían leer la palabra por el tamaño de la cartulina en la que se encontraba escrita.

En las sesiones siguientes, con las demás palabras, los sujetos señalaron qué utilizaban como referencia para identificar y leer las palabras, lo siguiente:

-los rasgos de las letras

-el número de alguna de las letras (p.e.

"ésta es <compraron> porque tiene dos o").

-la(s) letra(s) inicial(es).

-la(s) letra(s) final(es).

Cabe señalar que no se realizó un registro sistemático de todas las referencias que los niños utilizaban para identificar las palabras entrenadas.

5. Motivación de los niños

Aún cuando los niños mostraron disposición hacia el aprendizaje se incluyó un registro que indicaba a los niños si habían o no realizado las actividades correctamente.

Este registro consistió en un cuadro dividido en 5 secciones, una para cada día, para cada uno de los niños. En

la sección correspondiente los niños dibujaban una carita sonriente [😊] si ejecutaban las actividades correctamente y una carita enojada [😡] si las realizaban incorrectamente.

Al inicio de cada sesión, la instructora explicaba cuales serían las actividades a realizar y qué era lo que los niños tenían que hacer; al finalizar la sesión, los niños coordinados por la instructora, decidían si se merecían la carita sonriente o enojada.

Quando los niños reunían un determinado número de caritas sonrientes, se les entregaba un regalo que podían ser dulces, lápices, gomas o cualquier otro objeto de su agrado.

Este registro se inició en la cuarta sesión y se siguió utilizando durante todo el entronamiento. Además de este registro, los niños pidieron que se les calificaran sus planas de motora fina con un "diez" de color rojo.

6. Sondeos

Como ya se señaló anteriormente, los sondeos se realizaban con las palabras elaboradas en letras de 1cm., de diferentes colores y escritas sobre cartulina.

En estas evaluaciones de sondeo los niños realizaban errores mínimos, que generalmente corregían

inmediatamente. Estas ejecuciones correctas se veían reflejadas en las actividades cotidianas porque los niños leían correctamente las palabras entrenadas.

Aquí es importante mencionar que el S3 cometió ocasionalmete, en los sondeos y el entrenamiento, algunos errores con equivalencia funcional, por ejemplo en "chiquitos" decía "pequeños" en "tenían" "tienen" y en "bebé" "nene".

D I S C U S S I O N

Para realizar una discusión de los resultados obtenidos se seguirá el orden de presentación de los mismos.

INVENTARIO DE LENGUAJE ORAL

Como se recordará, se realizó un inventario del lenguaje oral de los niños, para obtener palabras que éstos emplearan cotidianamente y garantizar él que los niños las conocieran y comprendieran.

Un resultado que destacó de esta muestra del lenguaje de los niños es la alta frecuencia con la que emplearon la conjunción "Y", comparada con la frecuencia de empleo de otras palabras ("Y" se utilizó 74 veces, mientras que las otras se usaron 6 o 7 veces en promedio). Este resultado concuerda con lo reportado por Rush, Moe y Manning (1979), quienes también obtuvieron una muestra del lenguaje de niños de primer grado, encontrando que estos muestran una tendencia a unir las oraciones con "y".

De igual manea, también fué frecuente el uso de diminutivos que se referían principalmente a objetos (p.e. bolsitas, cajoncitos, frijolito, etc.), que pueden ser un reflejo del lenguaje con él que se les tiende a hablar a los niños pequeños.

EVALUACIONES DE LECTO-ESCRITURA

A) Palabras

En las evaluaciones de palabras fueron evidentes los efectos del entrenamiento.

En la evaluación intertratamiento los niños sólo leyeron las palabras usadas en el entrenamiento y lo hicieron de forma fluida porque así es como se les había enseñado, además de que hasta ese momento no se había entrenado la identificación de sílabas. Pero, para la postevaluación la lectura por sílabas se vuelve la más frecuente, a pesar de que se esperaba más lectura fluida.

Este aspecto de la lectura silábica o entrecortada es un resultado típico de la enseñanza por el método fonético (Beck y Block, 1979; Varela, 1987b). En el presente trabajo no se siguieron los lineamientos del fonético, no obstante la enseñanza en la parte de análisis se realizó en base a sílabas y se observó dificultad en los niños al momento de integrar éstas para formar una palabra completa, esto principalmente en aquellas que tenían más de tres sílabas.

De acuerdo a lo planteado por Guttentang y Haith (1980) la habilidad de "procesar" rápidamente una palabra, es decir, leerla rápida y correctamente, se va desarrollando a lo largo del primer año escolar y está relacionado con la rápida y correcta identificación de los sonidos de las letras.

En el caso de nuestro método se puede decir que, desafortunadamente, el tiempo de entrenamiento resultó insuficiente para lograr que los niños identificaran correctamente todas las sílabas que se les presentaran. Recuérdese que en ninguno de los niños se logró un 100% de identificación de sílabas en la postevaluación. Esta identificación no completa de las sílabas nos puede explicar el que éstos no hayan leído el 100% de las palabras presentadas en la postevaluación, aún tratándose de las palabras usadas en el entrenamiento.

Volviendo a la lectura entrecortada más frecuente que la fluida, podemos decir que probablemente durante el entrenamiento no se realizó el énfasis suficiente para que los niños unieran las sílabas que leyeran. De acuerdo a Chall (1979) y Mialaret (1972) la lectura fluida o entrecortada es el resultado del método de enseñanza que se empleó, tradicionalmente, el método silábico da como resultado lectura entrecortada (silabeo) y el método global produce lectura fluida. En el caso del método de este trabajo, en un principio (evaluación intertratamiento) se obtuvo lectura fluida por el uso de palabras completas durante el entrenamiento, pero al final (postevaluación), esta fluidez desapareció para dar paso al silabeo, dado que el entrenamiento en la última parte se realizó en base a sílabas.

Aún cuando se les insistía a los niños en que unieran todas las sílabas que formaban una palabra, esto se veía entorpecido por el hecho de que no existía una identificación correcta del 100% de sílabas, de esta manera, en algunas ocasiones el énfasis tenía que ser puesto en la identificación de las sílabas y no en la unión de las mismas. Otro factor que pudo contribuir a estos resultados es el hecho de que durante todo el análisis, los sondeos se realizaron para evaluar la identificación de las sílabas y no la lectura de palabras que estuvieran formadas con las sílabas entrenadas. De esta manera, tendríamos que a pesar de no contemplarlo, en las evaluaciones se realizó un mayor énfasis en la identificación de las sílabas que en la unión de las mismas para leer una palabra.

Siguiendo con los resultados obtenidos en la lectura de palabras, tenemos que además de una lectura entrecortada más frecuente se obtuvieron diferencias entre las palabras, de acuerdo al tipo de letra usada (mayúsculas vs minúsculas). Estas diferencias son, desde luego, atribuibles al tiempo de entrenamiento dedicado a cada una de ellas. Aún cuando los autores revisados no hacen ninguna señalización respecto al uso de las letras mayúsculas o minúsculas al inicio de la enseñanza de la lectura, sí dejan claro que es importante establecer primero una correspondencia uno a uno entre las letras y sus sonidos (Beck y Block, 1979; Holland, 1979). En

nuestro caso, ésto se tomo en cuenta y primero se trabajó con las minúsculas, pero el tiempo de entrenamiento no permitió establecer la correspondencia sonido-letra con las mayúsculas y solamente se les indicó a los niños que estas letras servían para escribir nombres y que en algunos casos eran similares a las ya usadas pero de un tamaño mayor (p.e. S-s, O-o, P-p, C-c), dandoles a conocer todo el abecedario mayúsculo.

Ahora bien, como ya se había señalado, existió un mayor porcentaje de lectura fluida en las palabras del inventario usadas y no-usadas, comparándolo con el obtenido en las palabras derivadas del inventario y del libro de texto. Este resultado puede ayudar a confirmar el hecho de una mayor facilidad y rapidez en la lectura de palabras que estén comprendidas en el vocabulario de los aprendices, tal y como ha sido planteado por Ferreiro y Gómez (1982), Torrés (1985) y Rush, Moe y Manning (1979). No obstante, es importante remarcar que el hecho de tener palabras que estén incluidas en el vocabulario de los niños no necesariamente implica una mayor lectura fluida, sino también es necesario considerar el método de enseñanza empleado, y muestra de ello son los resultados individuales obtenidos en este trabajo.

La mayor lectura fluida en las palabras del inventario y usadas - en los resultados promedio - también pueden explicarse por una adivinación de las mismas, basada en

la identificación de sus letras iniciales. En otras palabras, como ya ha sido reportado (Ehri y Wilce, 1985) existe en los lectores aprendices una tendencia a adivinar las palabras usando como referencia las letras iniciales, por ejemplo un niño que ve la puede "adivinar" que ahí dice lata. Lo anterior pudo haber ocurrido con nuestros sujetos, dado que existió un número limitado de palabras usadas en el entrenamiento y posiblemente ellos pudieron llegar a "adivinarlas" empleando su conocimiento previo y la identificación y la identificación de las letras o sílabas iniciales. De esta manera, tendríamos que en las palabras del inventario y usadas se obtuvo un mayor porcentaje de lectura fluida por una posible "adivinación" por parte de los niños y no por una mayor facilidad en la lectura originada por el hecho de que fueran palabras del inventario. Desafortunadamente, la evaluación realizada no resultó sensible para detectar este tipo de adivinaciones.

Por otro lado, el mayor porcentaje de omisiones, comparado con el de invenciones, presentado en el posttest se considera también como un resultado del entrenamiento, dado que a los niños se les hacía énfasis en que señalaran "no sé" ante una palabra, sílaba o letra que desconocieran y evitaran él estar inventando o diciendo respuestas incorrectas. Este aspecto se consideró una estrategia de enseñanza importante por dos cuestiones:

1. Se evitaba la tenencia de "inventar" muy común en los aprendices de la lectura (Ferreiro y Gómez, 1982), observado en la ejecución inicial del sujeto 1.
2. Se tenía información con respecto a las sílabas, letras o palabras identificadas o no por los niños.

Pasando a la comprensión de las palabras evaluadas, es necesario plantear un problema práctico al que nos enfrentamos al momento de hacer comparaciones entre los diferentes tipos de palabras. Esta dificultad radicó en el hecho de tener un valor diferente de N para cada porcentaje obtenido, dado que solamente se consideraron aquellas palabras que eran leídas por los sujetos. Asimismo no se pudieron realizar comparaciones entre las diferentes evaluaciones, dado que durante el intertratamiento sólo hubo lectura de las palabras usadas en el entrenamiento. A pesar de esta dificultad, si se observó una comprensión menor de las palabras derivadas y de las del libro de texto, tal y como se esperaba, pero desafortunadamente estos resultados no son muy evidentes en los porcentajes presentados, no obstante, si observamos los registros de un sujeto seleccionado aleatoriamente es más evidente el número inferior de palabras comprendidas en las del

texto, comparado con las del inventario (Vease Anexo 44). Este resultado no es sorprendente, dado que en múltiples ocasiones se han señalado que los libros de texto incluyen palabras que no pueden ser comprendidas por los lectores a los que van dirigidos (Cazden, 1979; Ferreiro y Gómez, 1982; Rush et al, 1979; Shuy, 1979).

Ahora bien, un aspecto que cabe destacar de estos resultados es la forma de considerar los aciertos, puesto que en algunas ocasiones se suelen presentar los resultados obtenidos en una prueba de comprensión evaluando párrafos (Baker, 1985) y no palabras como en nuestro caso. De hecho en todos los trabajos que hacen referencia a la enseñanza de la lecto-escritura no se plantean la evaluación de la misma (Inizán, 1980, Bravslavsky, 1962) y en los casos en que la comprensión se considera siempre se evalúa posteriormente a la enseñanza y considerando párrafos (Smith, Smith y Brink, 1977; Rojas, 1975). Nuevamente, lo que aquí se hace evidente es la dicotomización que existe entre la lectura y la comprensión, cuando la primera está siendo enseñada (Varela, 1987c).

Ahora bien, al problema práctico que hacíamos referencia en la evaluación de la comprensión fué el que considerar un porcentaje de palabras comprendidas que fueron leídas, nos puede dar un índice representativo de la comprensión, pero los porcentajes obtenidos no resultan muy

útiles para comparar la ejecución en diferentes tipos de palabras.

Por otro lado, como se había señalado, se observaron diferencias en la comprensión con respecto al tipo de letra en el que se presentaron las mismas, siendo ésta mayor en el caso de las minúsculas. Al respecto se podría señalar que, en primera instancia, el tiempo de entrenamiento, mayor en las minúsculas, pudo estar relacionado con la comprensión de las palabras. De esta manera, la más rápida identificación de las sílabas minúsculas pudo haber originado una mejor integración de las mismas para formar una palabra que pueda ser comprendida. En el caso de las mayúsculas podía suceder lo contrario, por ejemplo en la palabra "MAESTRA"(mayúsculas) los niños podían identificar todas las sílabas o letras que la formaban, pero el tiempo que transcurría entre la identificación de la primera y la última sílaba o letra impedía la conformación de la palabra y por lo tanto el identificarla como tal y comprenderla. Por el contrario, en la palabra minúscula "maestra" las sílabas eran identificadas de una forma más rápida ocasionando con ello, que aún de forma silábica, hubiera una más fácil integración de la sílabas que facilitara la comprensión de la palabra.

En otras palabras, las diferencias encontradas en la comprensión de las palabras mayúsculas y de las minúsculas, de ninguna forma estuvieron relacionadas a las

diferencias existentes entre estas letras, sino al tiempo de entrenamiento y la habilidad y rapidez de los niños para identificarlas en el momento de la postevaluación.

Pasando ahora a considerar los resultados obtenidos en la medición de la latencia, tenemos lo siguiente. Aún cuando no se encontró evidencia en la literatura, inicialmente se consideró que existiría una mayor latencia en la lectura de aquellas palabras que no pertenecieran al vocabulario de los niños y que la rapidez con la que los sujetos identificaran las sílabas y/o leyeran las palabras, sería un índice de estas habilidades. De otra manera, se consideró que una mayor rapidez (menor latencia) en la identificación de las sílabas o lectura de una palabra era un índice del aprendizaje de los niños.

Desafortunadamente, los resultados no apoyaron la primera suposición, dado que no se observaron diferencias en la latencia de lectura de los diferentes tipos de palabras, aunque esto pudo haber sido originado por la forma en como se obtuvieron los promedios (con el valor de N diferente para cada tipo de palabra y para cada sujeto), además de que de una forma general, durante las evaluaciones no se observaron diferencias muy evidentes entre los diferentes tipos de palabras.

Con respecto a la segunda suposición, no se pudo reunir la evidencia suficiente porque durante la evaluación

intertratamiento no se midió la latencia de ninguno de los tipos de palabras y por lo tanto no se pudieron realizar comparaciones entre los diferentes momentos del entrenamiento.

B) Silabas y letras

Es evidente que para que cualquier persona aprenda a leer, necesita aprender a identificar correctamente las sílabas y/o la correspondencia entre una letra y su sonido. En términos de cantidad, parece que resulta más fácil aprender la identificación de letras que la identificación de todas o la mayoría de las combinaciones de las letras (sílabas).

Ahora bien, en el presente trabajo, a pesar de la cantidad, se trabajó con la identificación de las sílabas, como una manera de no perder a la lectura como conducta lingüística, es decir, comunicativa. Así, cuando se trabajó con las sílabas se trató de verlas como parte de una palabra que se refería a algo que los niños conocían o también como parte de una palabra que les serviría para comunicar algo.

Durante el entrenamiento de las sílabas se observó que los niños podían aislar el sonido de la consonante de entrenamiento y responder rápida y correctamente ante la misma consonante con otra vocal. Por ejemplo, si se les presentaba inicialmente las palabras tortuga y toma para que identificaran la sílaba to, después se les presentaba esta sílaba aislada y se

les indicaba que ahí decía to para que identificaran ejemplos y no ejemplos de la misma, posteriormente, cuando se les presentaba ti o ta, los sujetos las identificaban correctamente sin que se les hubiera hecho algún señalamiento previo.

Este resultado ya se había descrito anteriormente (Bravslavsky, 1962; Galván, López y Ribes, 1975) y se ha considerado como una de las ventajas de los métodos silábico-fonético sobre el método global. Pero no existe ninguna referencia sobre él porque ocurre esta generalización o análisis, de hecho, por las observaciones realizadas durante este entrenamiento, tampoco se podría señalar cuales fueron los elementos que ayudaron o determinaron que los niños pudieran aislar el sonido de las consonantes y lo generalizaran hacia la identificación de la misma con cualquier vocal. Es importante mencionar que se considera que la identificación correcta o infalible de las vocales, presente en todos los niños, fué un aspecto determinante para esta generalización.

Respecto a lo anterior es importante señalar que se observó una desventaja de esta generalización y que fué el hecho de que durante los sondeos los niños podían responder correctamente a todas las sílabas, pero ésto no implicaba una identificación de las mismas, sino una deducción por la sílaba de referencia. En otras palabras, los niños tendían a responder "si aquí dice ta, entonces aquí (to) dice...to", de esta manera,

los niños respondían correctamente a la sílaba por una deducción y no porque la identificaran de una manera individual.

Por otro lado, este aislamiento de los sonidos de las consonantes no se presentó al momento de evaluar la identificación de letras, ya que como se recordará los porcentajes obtenidos no rebasaron el 55% en el caso de las letras minúsculas que fueron con las que se trabajó durante la mayor parte del entrenamiento.

Continuando con los resultados obtenidos en las sílabas, cabría preguntarse ¿porque si los sujetos identificaban correctamente todas las vocales en la evaluación de sílabas no existen porcentajes altos de mezclas²⁴?, dado que todas las sílabas estaban formadas con una vocal. Al respecto, consideramos que pudieron intervenir dos aspectos.

En primer lugar tendríamos las instrucciones dadas a los sujetos, las cuales fueron "lee lo que dice aquí", en donde se hace referencia a toda la sílaba y no a parte de ella. En segundo lugar podría estar la referencia que los niños utilizaban para identificar una palabra. De acuerdo a Ehri y Wilce (1985) y a observaciones realizadas en este trabajo los niños muy frecuentemente toman como referencia la primera letra

24

Recuerdese que una mezcla era cuando los sujetos identificaban parte de las sílabas (una o dos letras) por nombre, sonido o referente y omitían o inventaban el resto.

-vistas de izquierda a derecha- para identificarlas. De esta manera, los sujetos podían observar la sílaba y al no reconocer la primera letra, que siempre fué una consonante podían responder "no sé como se lee" a pesar de que identificaran la vocal de la misma sílaba.

Un último dato con respecto a las evaluaciones de letras y sílabas hace referencia al decremento de las fantasías y referentes a objetos físicos, dando paso a porcentajes altos de referentes a objetos lingüísticos y confusiones. Este resultado es importante dado que nos indica que al inicio del entrenamiento los niños no identificaban las letras como tal y las consideraban como "carros", "ventanas", etc. y a medida que transcurrió el entrenamiento, las letras, como parte de una sílaba o una palabra, fueron identificadas como letras, aún cuando no se le reconociera correctamente. En otras palabras, inicialmente ante la "m" los niños respondían "carro" y ya con el entrenamiento avanzado respondían "ésta es la de mesa" (referente a objeto lingüístico) o "esta" (confusión).

C) Párrafos

En la evaluación de párrafos se encontraron diferencias en los resultados con respecto a las otras evaluaciones, como por ejemplo una lectura fluida contraria al

silabeo obtenido en la lectura de palabras.

Al respecto se puede mencionar que los párrafos considerados estuvieron conformados en su mayoría por palabras de una o dos sílabas. En el Anexo 28 podemos ver que de 51 palabras que conformaban uno de los párrafos 38 estuvieron formadas por una o dos sílabas. En el caso de las palabras de una sílaba es evidente que no puede haber silabeo, y en las palabras de dos sílabas era más fácil que los niños integraran las mismas para formar la palabra y leerla de manera fluida.

Además es importante considerar que la evaluación de los párrafos fue realizada por diferentes evaluadoras durante el posttest y a pesar de que existían acuerdos en la forma de evaluar, si se llegaron a presentar diferencias entre las mismas, principalmente en el número de oportunidades que se les daban a los sujetos para que leyeran fluidamente una palabra.

Por otro lado, como se pudo observar en la evaluación de párrafos no se evaluó la comprensión porque se encontró que la forma de evaluación considerada en las palabras resultaba impráctica en el caso de los párrafos. Este dato será retomado más adelante.

D) Escritura

Como se pudo observar en los resultados, los

niños perfeccionaron la forma de hacer sus trazos de una evaluación a la otra, pero no lograron escribir correctamente todas las letras y palabras que se les indicaron ya que cambiaban una letra por otra, omitían letras, cometían errores de ortografía o no espaciaban una palabra y otra.

De esta manera, con los ejercicios realizados durante el entrenamiento, los niños perfeccionaron su formas de elaborar trazos de todos tipos y tamaños, aprendieron a seguir un orden para elaborarlos (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y para realizar una plana completa dejando espacios entre una y otra figura y/o entre uno y otro renglón, así como al dar un significado a sus trazos. Casi todo lo anterior se generalizó a la escritura de palabras por lo que se puede decir que los errores cometidos por los sujetos no fueron ocasionados por su inhabilidad para realizar trazos, sino por otras cuestiones.

Al respecto, Ferreiro y Gómez (1982) señalan que antes de poder establecer una escritura ortográficamente correcta es importante que la correspondencia letra-sonido se encuentre establecida. En nuestro caso, como se recordará, ninguno de los niños presentó una identificación completa de las letras, porque no fué uno de los objetivos del entrenamiento.

Por otro lado, es importante mencionar que en las evaluaciones de redacción (que los niños escribieran lo que

habían realizado ese día en la mañana) y dictado, en las que los niños tenían que escribir sin tener un modelo presente, se observó que cuando se les pedía que lo leyeran, lo hacían como si estuviera escrito correctamente. De acuerdo a González (1986) y Gundlach (1979) ésta es una ejecución común en los niños que aún no han sido entrenados para producir un lenguaje escrito organizado de manera convencional, lo cual debe ser entrenado de forma particular dado que en el lenguaje oral no hay un sistema ortográfico que pueda ser generalizado al lenguaje escrito.

En nuestro trabajo no se realizó mucho énfasis en la enseñanza de estas convencionalidades del lenguaje escrito, ya que, como se recordará, simplemente se les pedía a los niños que escribieran dos o tres veces la palabra o sílaba en entrenamiento y cuando producían frases o mensajes para sus compañeros los hacían con las letras escritas en cartulina o elaboradas en lija.

De esta manera, tendríamos que el lenguaje escrito que los niños produjeron al finalizar el entrenamiento no fué correcto en términos de las convenciones ortográficas y de redacción, pero este resultado fué sin lugar a dudas, efecto de lo enseñado a los niños. Además de que es importante señalar que algunos elementos de la lectura como son el espaciamiento entre una palabra y otra, la diferente pronunciación de la y y la b, los diferentes sonidos de la c y la q y en sí la diferente

pronunciación de cada una de las letras, no fueron aspectos que se generalizaran de la lectura hacia la escritura, de acuerdo a lo mencionado por Shanahan y Lomax (1978), aunque es importante recalcar que la escritura no fué muy ejercitada durante el entrenamiento.

Ahora bien, de todo lo mencionado anteriormente, tenemos que el objetivo que se tenía en este trabajo, de enseñar a leer y escribir a niños de nivel preescolar fué cubierto en su mayoría. De acuerdo a los resultados obtenidos en la postevaluación los sujetos pudieron leer y escribir palabras y frases, habilidades que no tenían al inicio del entrenamiento. No obstante, si es importante reconocer que en las ejecuciones de todos los sujetos se presentaron errores, que de acuerdo a lo ya mencionado, fueron ocasionados por la ausencia de un entrenamiento más prolongado.

Aquí vale mencionar que una de las desventajas de este trabajo fué la falta de planeación de las diferentes actividades, puesto que no se contempló el tiempo que tomaría realizar las diferentes evaluaciones consideradas, así como el entrenamiento de precurrentes y la enseñanza de la lecto-escritura. De esta manera, se redujo el tiempo asignado para la enseñanza de la lectura y la escritura, que además estuvo más limitado porque los sujetos ingresaron al primer

grado de la escuela primaria. Cabe recordar que toda la enseñanza de la lecto-escritura se realizó durante tres meses en sesiones que tuvieron una duración de 1,2 y 3 horas. Desde luego, con este tiempo limitado no se pudieron ejercitar:

de la lectura:

- la rápida identificación de las sílabas.
- la identificación de cada uno de los sonidos de las letras.
- la identificación de las letras mayúsculas.
- la fluidez de la lectura.
- la entonación y la pausación de la lectura.

de la escritura:

- la elaboración correcta de cada una de las letras mayúsculas y minúsculas.
- la identificación de cada una de las letras mayúsculas y minúsculas.
- la producción del lenguaje escrito de acuerdo a las convenciones ortográficas y de redacción.

Como se puede notar, todos estos aspectos hacen referencia a elementos que pueden ser perfeccionados sobre

el ejercicio cotidiano de la lectura y la escritura. De hecho en observaciones informales realizadas a los niños 1 mes después de concluido el entrenamiento, se encontró que ellos identificaban correctamente las letras del abecedario, podían escribir frases de 4 y 5 palabras, espaciando una y otra palabra, con menos omisiones de letras y errores ortográficos, y su lectura era muy fluida y con errores mínimos.

De esta manera, puede predecirse que de haber continuado el entrenamiento durante algunas sesiones más, se hubieran obtenido porcentajes más altos de aciertos durante el posttest.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el posttest, no solamente estuvieron determinados por el entrenamiento, sino por las precurrentes de lecto-escritura de los niños. De acuerdo a Mialaret (1972), De la Vega (1983), Inizan (1980) y Mendoza (1987), los niños que obtienen puntuaciones bajas en las evaluaciones de discriminación visual y auditiva, generalmente tienen una ejecución pobre y un aprendizaje más lento que el de aquellos que obtienen puntuaciones altas en tales evaluaciones.

En el caso de los tres sujetos del presente estudio, sólo uno de ellos presentó resultados bajos, -comparados con los de los otros dos sujetos-, en la postevaluación de lecto-escritura que podían relacionarse con

bajas puntuaciones en las evaluaciones de precurrentes. Por ejemplo, si observamos las Tablas 8 y 9 podemos notar que durante el posttest de precurrentes, el S1 fué quien obtuvo el mayor número de errores en las evaluaciones de discriminación visual y motora fina.

Es conveniente mencionar que las evaluaciones de precurrentes utilizadas en este trabajo, no habían sido validadas experimentalmente y se realizaron de acuerdo a lo planeado por Castillo y Carrión (1979), Frosting, Lefever y Whittlesey (s.f), Mendoza (1972), Tórras (1985) y Wilson, Parker y Stevenson (1979), quienes coinciden en mencionar como precurrenates de la lecto-escritura a 1) la discriminación visual entendida como la percepción de diferencias y semejanzas en formas o elementos de esas formas, 2) discriminación auditiva que es la distinción de las semejanzas y diferencias entre sonidos y 3) lenguaje adecuado que fué considerado como la emisión correcta de palabras y la riqueza de vocabulario según la edad y desarrollo del niño.

Aún cuando las evaluaciones de precurrentes consideradas en este trabajo -descritas ampliamente en el método- no habían sido validadas experimentalmente, si consideramos que pueden ser un indicador de las habilidades de los niños, dada la similitud que existe entre éstas y las evaluaciones consideradas por los autores mencionados

anteriormente. Además, de la ejecución pobre del S1 en la postevaluación de lecto-escritura que se relaciona con el hecho de un mayor número de errores en las evaluaciones de precurrentes, tal y como se ha planteado en la literatura.

Otro aspecto que es digno de considerarse es con respecto a la forma de evaluar la comprensión. En base a lo planteado por Varela (1987c) la comprensión debe concebirse como relacional, lo cual implica que nunca se presenta por sí sola, sino siempre en relación a una conducta. De esta manera, la forma de evaluarla sería en términos de la señalización que el sujeto haría de lo que acaba de leer o está leyendo o la elaboración (por ejemplo con dibujos) de lo que acaba de leer. Estas concepciones fueron las que determinaron la forma de evaluar la comprensión en el presente trabajo.

Como se recordará en el caso de palabras se les pedía a los sujetos que hablaran sobre lo que habían leído, pero en el caso de los párrafos se encontró que esta forma de evaluación resultó un tanto impráctica porque no se tenía un criterio para decidir que elementos del párrafo debían de ser mencionados por el niño para considerar que lo había comprendido. De hecho la complejidad de la evaluación de la comprensión de párrafos ya ha sido puesta de manifiesto por Zarzosa (s/f).

Pasando ahora a las ventajas y desventajas de

este método para la enseñanza de la lecto-escritura, tenemos lo siguiente.

En primer lugar, considerando las desventajas, podemos decir que una de ellas fué la falta de planeación en el tiempo de las diferentes actividades que se realizaron, lo cual impidió que se prolongase el entrenamiento y se pudieran establecer mejor las habilidades entrenadas en los niños, principalmente la fluidez de la lectura y una escritura realizada de una forma más convencional. Una segunda desventaja del método sería la demanda de creatividad e interés por parte del instructor para planear y diseñar diversas actividades para que el aprendiz realice en torno a la(s) palabra(s) entrenada(s).

Pasando a las ventajas del método tendríamos como principal y más importante el hecho de considerar a la lectura y la escritura como conducta lingüística cuya característica más relevante es la comunicabilidad (Kantor, 1975). Este aspecto ha sido mencionado en ocasiones anteriores, por ejemplo Ferreiro y Gómez (1982), Goodman y Goodman (1979), Shuy (1979) en términos de que en la mayoría de métodos utilizados para enseñar a leer y escribir se olvida el aspecto más relevante de las mismas que es él comunicar información. En las palabras de Mialaret (1972) a los niños no se les entrena "...el hábito de considerar la lectura de un texto

escrito como el deciframiento de un mensaje" (p. 121).

En nuestro trabajo, el aspecto de comunicabilidad-funcionalidad de lo leído fué el eje que dirigió todas las actividades de enseñanza. Y aún cuando en los resultados del posttest no se obtuvieron porcentajes muy altos de comprensión, en la ejecución cotidiana de los niños se observaba ese interés por descubrir lo que decía algún texto escrito.

De esta manera, se podría decir que las características fundamentales de este método contribuyeron a evitar la dicotomización entre la lectura y la comprensión, aludiendo e insistiendo en la funcionalidad de lo leído y lo escrito.

Así aún cuando la población con la que se puso en práctica fué muy reducida, este trabajo es una muestra de lo posible que es introducir a niños preescolares en el aprendizaje de una lectura cuyo principal objetivo es el comunicar algo.

T A B L A S Y

C U A D R O S

CUADRO 1

PORCENTAJES TOTALES DE ERRORES OBTENIDOS
POR LOS SUJETOS EN EL PRETEST
Y POSTTEST DE PRECURRENTES

SUJETO	DISCRIMI. VISUAL	DICCION	FONETICA	MOTORA FINA	TOTAL
S1	20%	23.3%	44.54%	61.7%	149.54
S2	80%	0.0	22.23%	43.4%	145.63
S3	60%	0.0	0.0	45.1%	105.1
S4	20%	0.0	11.12%	31.8%	62.92
S5	60%	2.4%	0.0	53.4%	115.8
S6	20%	0.0	0.0	20.1%	40.1
S7	0	0.0	0.0	41.7%	41.7
S8	100%	16.9%	33.34%	38.4%	188.03
S9	0	0.0	0.0	41.8%	41.8

CUADRO 2

PORCENTAJE TOTAL DE ERRORES OBTENIDOS
POR LOS SUJETOS EN EL PRETEST DE LECTO-ESCRITURA

SUJETO	PORCENTAJE
S1	96.56%
S2	82.46%
S3	97.42%
S4	78.15%
S5	97.42%
S6	95.93%
S7	91.39%
S8	93.97%
S9	93.11%

CUADRO 3**SUMA DE LOS PORCENTAJES TOTALES DE
PRECURRENTES Y LECTO-ESCRITURA**

SUJETO	TOTAL PRECURRENTES	TOTAL LECTO-ESCRITURA	SUMA	# ASIGNADO AL SUJETO
S1	149.54	96.56	246.1	OCTAVO
S2	145.63	82.46	228.1	SEPTIMO
S3	185.1	97.42	282.52	QUINTO
S4	62.92	78.15	141.07	CUARTO
S5	115.8	97.42	213.22	SEXTO
S6	40.1	95.93	136.03	TERCERO
S7	41.7	91.39	133.09	PRIMERO
S8	188.03	93.97	282.0	NOVENO
S9	41.8	93.11	134.91	SEGUNDO

LECTURA DE ORACIONES EN EL POSTTEST

A) DEL INVENTARIO

SUJETO	LOS	GLOBOS	SON	DE	COLORES
S1	si(fluida)	error con equivalencia (adicion)	si(fluida)	si(fluida)	invencion
S2	si(fluida)	silabeo	si(fluida)	si(fluida)	silabeo
S3	si(fluida)	invencion	si(fluida)	invencion	invencion

SUJETO	EN	MEXICO	HAY	MONTANAS
S1	si (fluida)	invencion	invencion	silabeo
S2	si (fluida)	si (fluida)	si (fluida)	silabeo
S3	invencion	silabeo	si (fluida)	invencion

B) DEL LIBRO DE TEXTO

	TOMASITO	TIENE	MUCHOS	AMIGOS
S1	silabeo	silabeo	sustitucion	invencion
S2	silabeo	silabeo	sustitucion	sustitucion
S3	silabeo	silabeo	invencion	silabeo

	LOS	COLUMPIOS	SON	AMARILLOS
S1	si (fluida)	invencion	si (fluida)	silabeo
S2	si(fluida)	invencion	si(fluida)	silabeo
S3	si(fluida)	silabeo	si(fluida)	silabeo

TABLA 3

RESULTADOS EN LA LECTURA DE SILABAS EN EL PRETEST DE LECTO-ESCRITURA

SUJETO	TIPO DE LETRAS	NOMBRE	SONIDO	INVENC.	OMISION	INVE. SON.	OMIS. SON.	SON. REF.	INV. REFE.	OMIS. NOM.	NOM. INVE.	OMIS. REFE.	TOTALES MEZCLAS
S1	MAYUS.	0	69%	26%	1%	4%	0	0	0	0	0	0	5%
	MINUS.	0	0	32%	67%	0	0	0	0	0	0	0	0
S2	MAYUS.	4%	0	2%	76%	0	0	0	0	17%	0	0	17%
	MINUS.	1%	0	1%	98%	0	0	0	0	17%	0	0	17%
S3	MAYUS.	1%	0	4%	12%	1%	39%	11%	0	2%	0	29%	82%
	MINUS.	5%	0	1%	5%	0	5%	5%	0	70%	4%	5%	89%
TOTALES	MAYUS.	1.6%	0	25%	38%	.7%	14%	3.7%	0	6.3%	0	9.7%	34.7%
	MINUS.	2%	0	11.3%	50.7%	0	1.7%	1.7%	0	29%	1.3	1.7	35.3%

RESULTADOS EN LA LECTURA DE SILABAS EN LA EVALUACION INTERTRATAMIENTO

SUJETO	TIPO DE LETRAS	NOMBRE	SONIDO	INVENC.	OMISION	INVE. SON.	OMIS. SON.	SON. REF.	INV. REFE.	OMIS. NOM.	NOM. INVE.	OMIS. REFE.	TOTALES
S1	MAYUS.	0	1%	0	98%	0	0	1%	0	0	0	0	1%
	MINUS.	0	1%	1%	92%	3%	0	1%	1%	0	0	0	5%
S2	MAYUS.	24%	0	0	0	2%	35%	0	0	39%	0	0	76%
	MINUS.	12%	0	3%	60%	9%	1%	0	1%	8%	5%	0	24%
S3	MAYUS.	0	0	0	99%	0	0	0	0	0	0	1%	1%
	MINUS.	0	1%	3%	95%	0	1%	0	0	0	0	1%	2%
TOTALES	MAYUS.	8%	.3%	0	65.7%	4%	11.7%	.3%	0	13%	0	.3%	26%
	MINUS.	4%	.7%	2.3%	82.3%	.7%	.7%	.3%	.7%	2.7%	1.7%	.3%	10.3%

RESULTADOS EN LA LECTURA DE SILABAS EN EL POSTTEST DE LECTO-ESCRITURA

SUJETO	TIPO DE LETRAS	NOMBRE	SONIDO	INVENC.	OMISION	INVE. SON.	OMIS. SON.	SON. REF.	INV. REFE.	OMIS. NOM.	NOM. INVE.	OMIS. REFE.	TOTALES
S1	MAYUS.	0	18%	20%	70%	0	0	0	0	0	0	0	0
	MINUS.	0	65%	10%	0	10%	15%	0	0	0	0	0	25%
S2	MAYUS.	0	35%	0	65%	0	0	0	0	0	0	0	0
	MINUS.	0	55%	15%	30%	0	0	0	0	0	0	0	0
S3	MAYUS.	0	40%	0	45%	0	15%	0	0	0	0	0	15%
	MINUS.	0	85%	5%	10%	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALES	MAYUS.	0	28.3%	6.6%	60%	0	5%	0	0	0	0	0	5%
	MINUS.	0	68.3%	10%	13.3%	3.3%	5%	0	0	0	0	0	8.3%

TABLA 4

RESULTADOS EN LA LECTURA DE LETRAS EN EL PRETEST DE LECTO-ESCRITURA

SUJETO	LETRA	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
S1	may.	S	11	0	14	0	S	12	14	12	S	14	14	14	0	11	0	14	S	0	12	12	12	12	12	14	12	N	12	--
	min.	0	14	0	0	13	12	12	14	12	13	12	14	13	13	12	12	12	S	14	12	12	12	12	12	14	12	13	12	14
S2	may.	S	0	0	11	0	0	0	13	11	S	0	12	0	0	0	0	0	S	0	12	N	0	0	S	0	N	N	0	N
	min.	N	0	0	0	12	0	0	0	0	N	0	12	12	12	0	12	0	N	0	0	0	0	0	N	0	N	N	0	N
S3	may.	N	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	11	11	0	0	11	0	N	0	0	0	0	0	N	11	0	13	11	0
	min.	N	0	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	0	11	0	0	N	0	0	0	0	N	0	11	0	13	11	0

FRECUENCIAS TOTALES Y PORCENTAJES

EN LA LECTURA DE LETRAS EN EL PRETEST DE LECTO - ESCRITURA

SUJETO	TIPO DE LETRA	INVENCIONES							INVENCIONES									
		N O M B.	S O N I.	R. O. L.	C O N F.	R. O. F.	F A N.	O M I.	N O E U.	N O M B.	S O N I.	R. O. L.	C O N F.	R. O. F.	F A N.	O M I.	N O E U.	
S1	MAY.	1	4	2	9	0	7	5	1	3.4	13	6.9	31	0	24	17	3.4	
	MIN.	0	1	0	14	5	6	3	0	0	3.4	0	48	17	20	10	0	
S2	MAY.	4	4	2	2	1	0	16	0	13	13	6.9	6.9	3.4	0	55	0	
	MIN.	7	0	0	5	0	0	17	0	24	0	0	17	0	0	58	0	
S3	MAY.	3	0	6	0	1	0	19	0	10	0	20	0	3.4	0	65	0	
	MIN.	5	0	3	0	1	0	20	0	17	0	10	0	3.4	0	60	0	
TOTALES		MAY.	8	8	10	11	2	7	40	1	9.1	9.1	11	12	2.3	8.0	46	1.1
		MIN.	12	1	3	19	6	6	40	0	13	1.1	3.4	21	6.9	6.9	46	0

TABLA 5

RESULTADOS EN LA LECTURA DE LETRAS EN LA EVALUACION INTERTRATAMIENTO

SUJETO	LETRA	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	N	O	P	Q	R	S	T	U	U	W	X	Y	Z
S1	may.	S	11	0	0	0	0	0	0	0	S	0	0	11	0	11	0	0	S	0	0	11	0	02	11	0	0	13	S	0
	min.	0	0	0	0	0	12	0	11	0	S	12	0	0	0	0	0	0	S	0	0	0	0	0	0	0	0	13	S	0
S2	may.	S	0	N	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	11	0	0	0	N	0	12	N	0	0	S	0	0	N	0	N
	min.	S	0	N	0	0	S	0	N	0	S	N	0	12	0	0	0	0	S	0	0	0	0	0	S	0	N	N	S	12
S3	may.	N	0	0	0	0	N	0	0	0	S	12	0	0	0	0	0	0	N	0	0	0	0	0	N	0	0	0	S	0
	min.	N	0	0	0	0	N	0	0	0	S	12	0	0	0	0	0	0	N	0	0	0	0	N	S	0	0	13	S	0

FRECUENCIAS TOTALES Y PORCENTAJES EN LA LECTURA DE LETRAS EN LA EVALUACION INTERTRATAMIENTO

SUJETO	TIPO DE LETRA	INVENCIONES								INVENCIONES							
		N O M B.	S O N I.	R. O. L.	C O N F.	R. O. F.	F A N.	O M I.	N O E. U.	N O M B.	S O N I.	R. O. L.	C O N F.	R. O. F.	F A N.	O M I.	N O E. U.
S1	MAY.	0	4	5	0	1	0	19	0	0	13	17	0	3.4	0	65	0
	MIN.	0	3	2	3	1	60	20	0	0	10	6.9	10	3.4	0	60	0
S2	MAY.	7	2	1	1	0	0	18	0	24	6.9	3.4	3.4	0	0	62	0
	MIN.	5	6	0	2	0	0	16	0	17	20	0	69	0	0	55	0
S3	MAY.	4	2	0	1	0	0	22	0	13	6.9	0	3.4	0	0	75	0
	MIN.	4	3	0	1	1	0	20	0	12	9.2	6.9	2.3	1.1	0	67	0
TOTALES	MAY.	11	8	6	2	1	0	59	0	12	9.2	6.9	2.3	1.1	0	67	0
	MIN.	9	12	2	6	2	0	56	0	10	13	2.3	6.9	2.3	0	64	0

TABLA 6

RESULTADOS EN LA LECTURA DE LETRAS EN EL POSTTEST DE LECTO-ESCRITURA

SUJETO	LETRA	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
S1	may.	S	11	0	0	0	S	0	0	0	12	0	11	0	0	S	0	11	S	11	12	0	S	0	S	11	0	N	S	S
	min.	S	11	11	11	12	S	11	11	12	S	13	11	S	11	S	S	11	S	11	12	S	S	11	S	S	0	N	S	S
S2	may.	S	0	N	12	0	S	0	0	0	S	0	0	S	0	S	12	12	S	0	12	S	12	0	S	0	N	N	0	N
	min.	S	0	0	0	0	S	0	N	12	S	0	12	S	0	S	S	12	S	0	0	S	S	0	S	0	N	N	S	12
S3	may.	S	0	0	0	0	S	0	0	12	S	0	0	0	0	S	0	S	0	0	0	S	0	S	0	0	S	S	S	
	min.	S	0	S	0	0	S	S	S	12	S	0	0	S	0	S	S	0	S	0	0	S	S	0	S	0	0	S	S	S

FRECUENCIAS TOTALES Y PORCENTAJES EN LA LECTURA DE LETRAS EN EL POSTTEST DE LECTO - ESCRITURA

SUJETO	TIPO DE LETRA	INVENCIONES								INVENCIONES							
		NOMB.	SOMI.	R.O.L.	CONF.	R.O.F.	FAM.	OMI.	NO E.U.	NOMB.	SOMI.	R.O.L.	CONF.	R.O.F.	FAM.	OMI.	NO E.U.
S1	MAY.	1	8	5	2	8	8	13	8	3.4	27	17	6.9	8	8	44	8
	MIN.	1	13	18	3	1	8	1	8	3.4	44	34	18	3.4	8	3.4	8
S2	MAY.	4	8	8	5	8	8	12	8	13	27	8	17	8	8	41	8
	MIN.	3	11	8	4	8	8	11	8	18	37	8	13	8	8	38	8
S3	MAY.	8	18	8	1	8	8	18	8	8	34	8	3.4	8	8	62	8
	MIN.	8	16	8	1	8	8	12	8	8	55	8	3.4	8	8	46	8
TOTALES		MAY.	5	26	5	8	8	43	8	5.7	29	5.7	283	8	8	49	8
		MIN.	4	48	18	8	1	24	8	4.6	46	11	28	1.1	8	27	8

TABLA 7

RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS EVALUACIONES DE ESCRITURA

NUMERO DE LETRAS O PALABRAS ESCRITAS CORRECTAMENTE

SUJETO	PRETEST	EVALUACION INTER- TRATAMIENTO
S1	0	2
S2	5	4
S3	8	4

POSTTEST

SUJETO	TRANSCRIPCION	COPIADO	DICTADO	REDACCION
S1	11/12	12/12	0/13	2/5
S2	10/12	12/12	9/13	8/19
S3	11/12	12/12	10/13	4/19

aciertos/errores

F I G U R A S

FIGURA 1

PALABRAS DEL INVENTARIO Y USADAS EN EL TRATAMIENTO

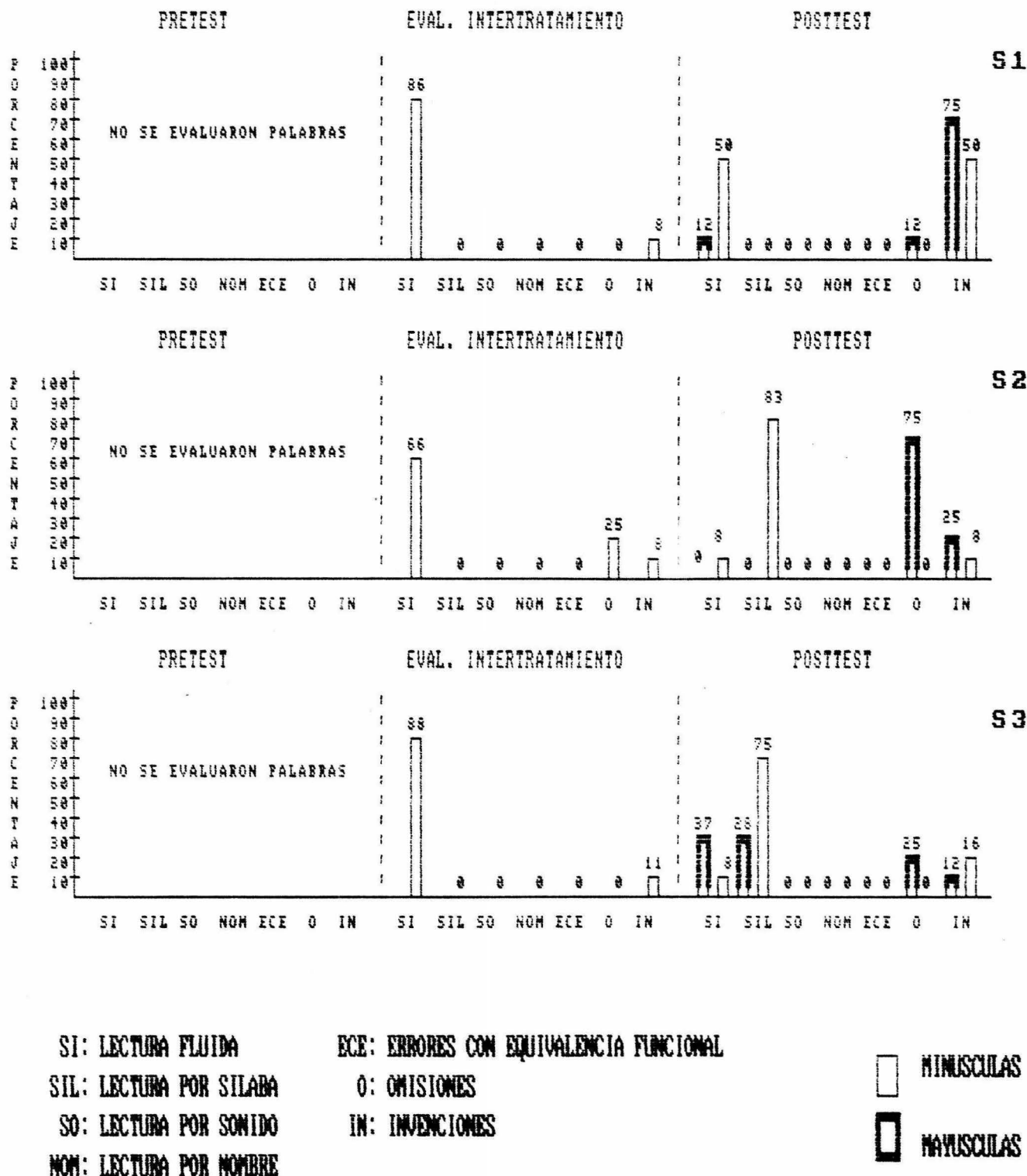


Fig. 1. Representación grafica de los resultados obtenidos con cada sujeto en la lectura de palabras (del inventario y usadas en el entrenamiento), durante las tres diferentes

PALABRAS DEL INVENTARIO Y NO USADAS EN EL ENTRENAMIENTO.

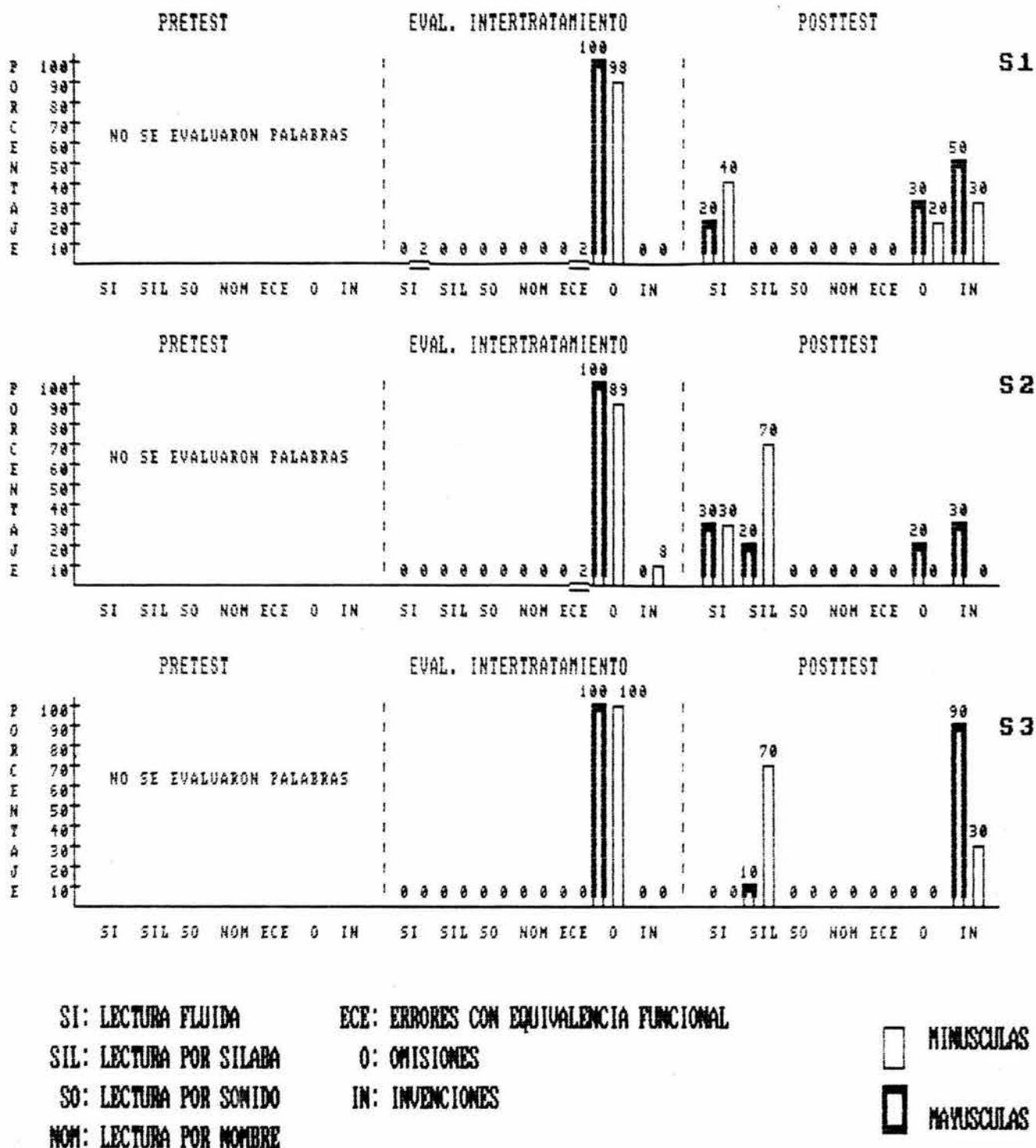


Fig.2. Representación grafica de los resultados obtenidos con cada sujeto en la lectura de palabras (del inventario y no usadas en el entrenamiento), durante las tres diferentes evaluaciones de lecto-escritura.

PALABRAS DERIVADAS DEL INVENTARIO

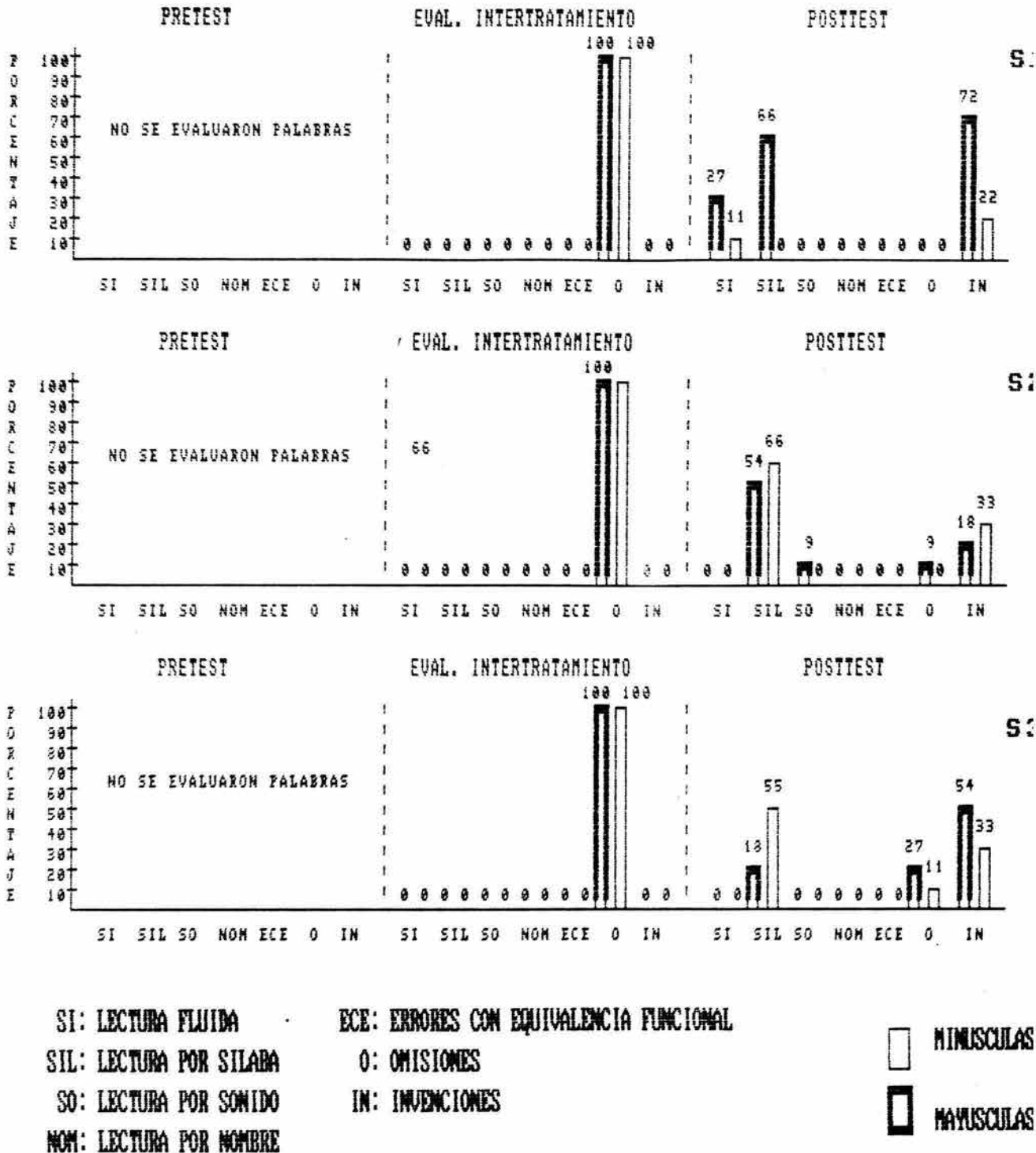
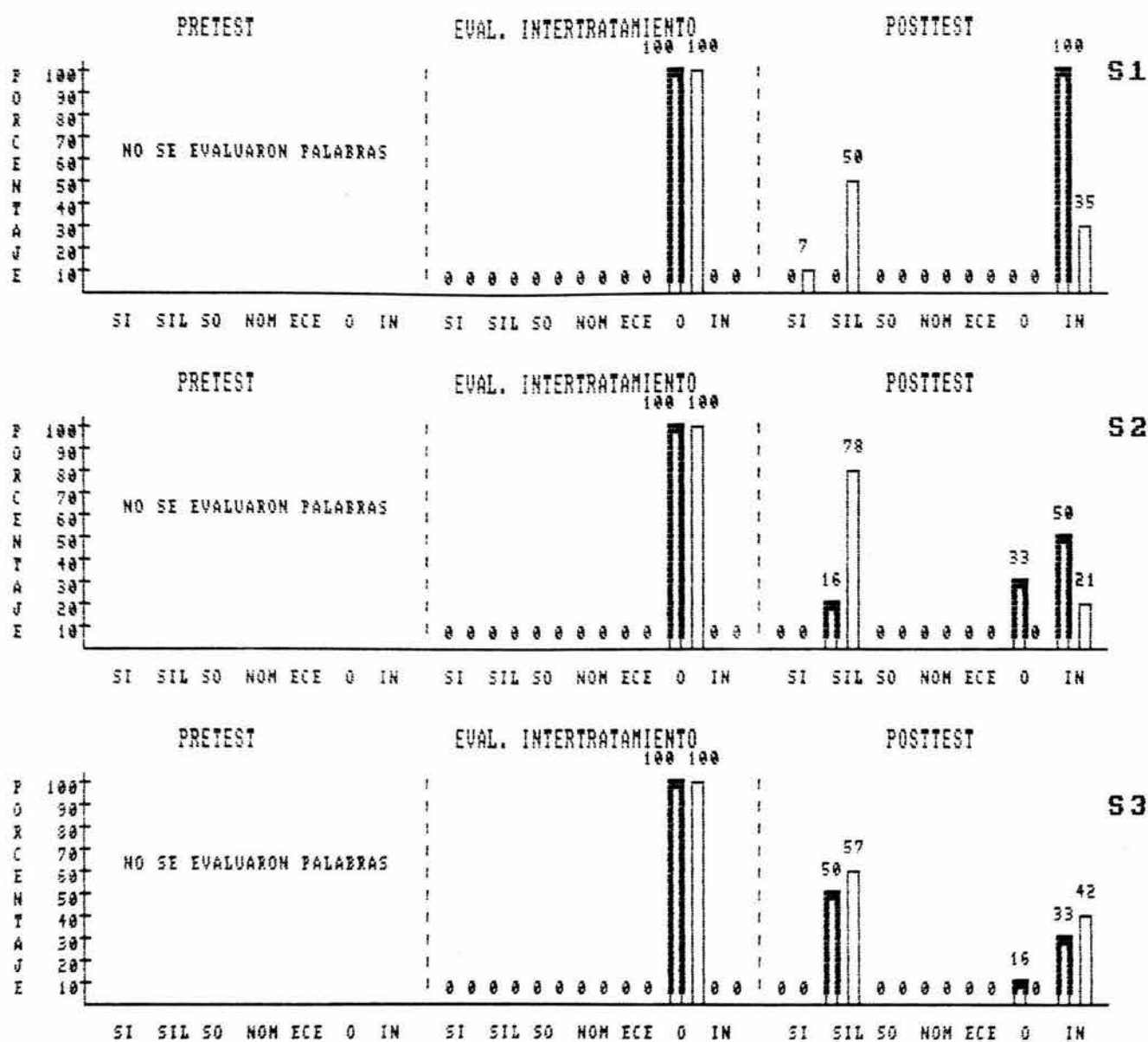


Fig.3. Representación grafica de los resultados obtenidos con cada sujeto en la lectura de palabras (derivadas del inventario), durante las tres diferentes evaluaciones de lecto-escritura.

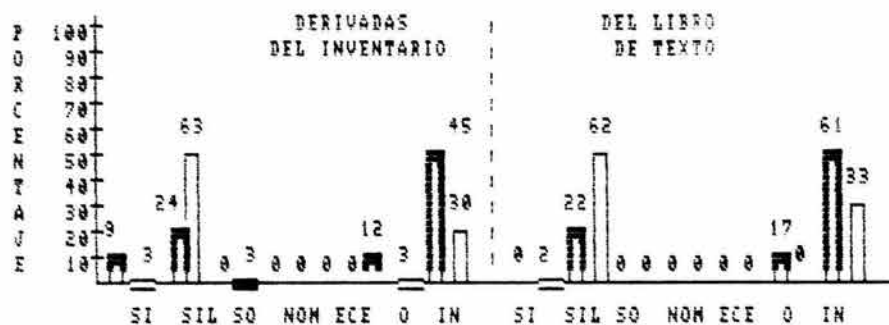
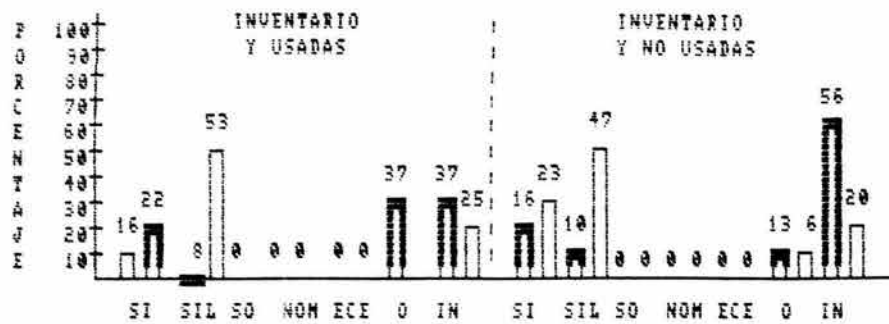
PALABRAS DEL LIBRO DE TEXTO NO INCLUIDAS EN EL INVENTARIO



SI: LECTURA FLUIDA ECE: ERRORES CON EQUIVALENCIA FUNCIONAL
 SIL: LECTURA POR SILABA O: OMISIONES
 SO: LECTURA POR SONIDO IN: INVENCIONES
 NOM: LECTURA POR NOMBRE

MINUSCULAS
 MAYUSCULAS

Fig. 4. Representación grafica de los resultados obtenidos con cada sujeto en la lectura de palabras (del libro de texto no incluidas en el inventario), durante las tres



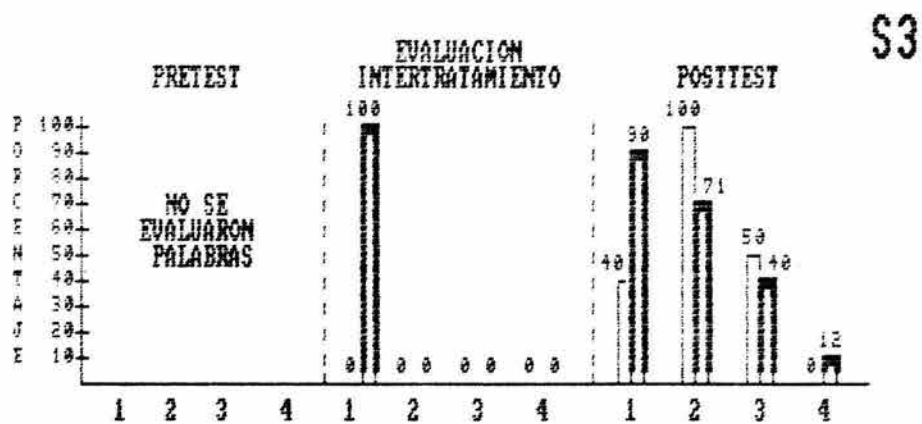
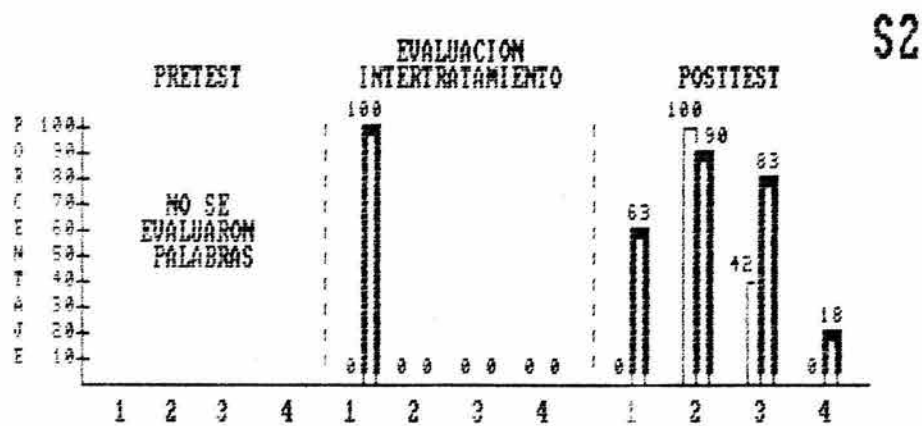
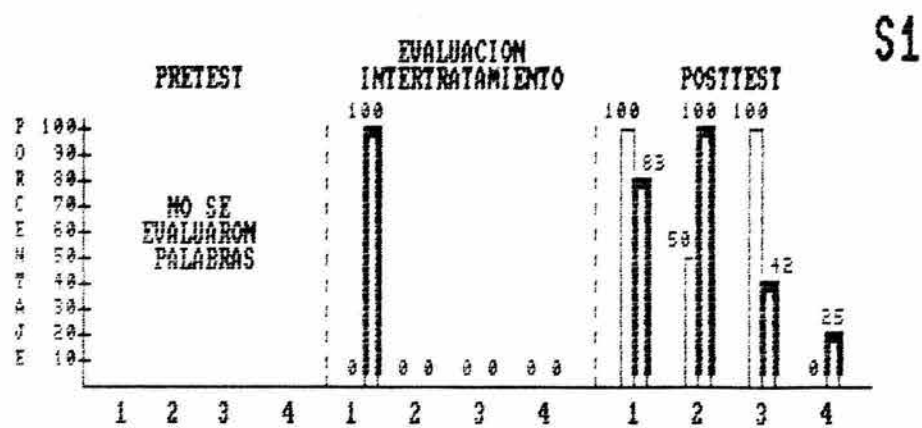
SI: LECTURA FLUIDA
 SIL: LECTURA POR SILABA
 SO: LECTURA POR SONIDO
 NOM: LECTURA POR NOMBRE

ECE: ERRORES CON EQUIVALENCIA FUNCIONAL
 O: OMISIONES
 IN: INVENCIONES

□ MINUSCULAS
 ■ MAYUSCULAS

Fig. 5. Representación grafica de los resultados globales 3 sujetos) obtenidos

FIGURA 6



□ MAYUSCULAS

■ MINUSCULAS

1 : Palabras del inventario usadas en el entrenamiento

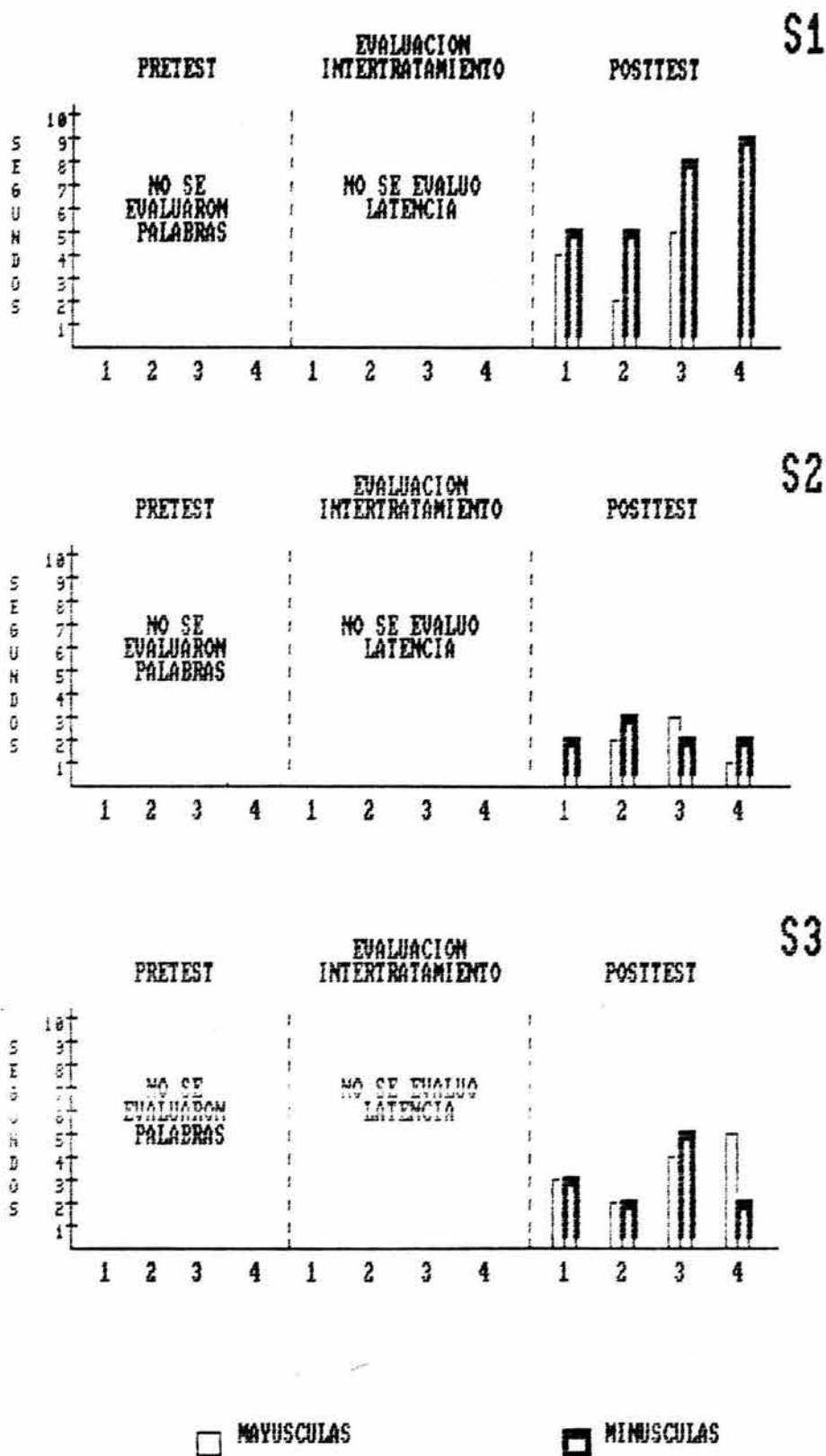
3 : Palabras derivadas del inventario

2 : Palabras del inventario no usadas en el entrenamiento

4 : Palabras del libro de texto

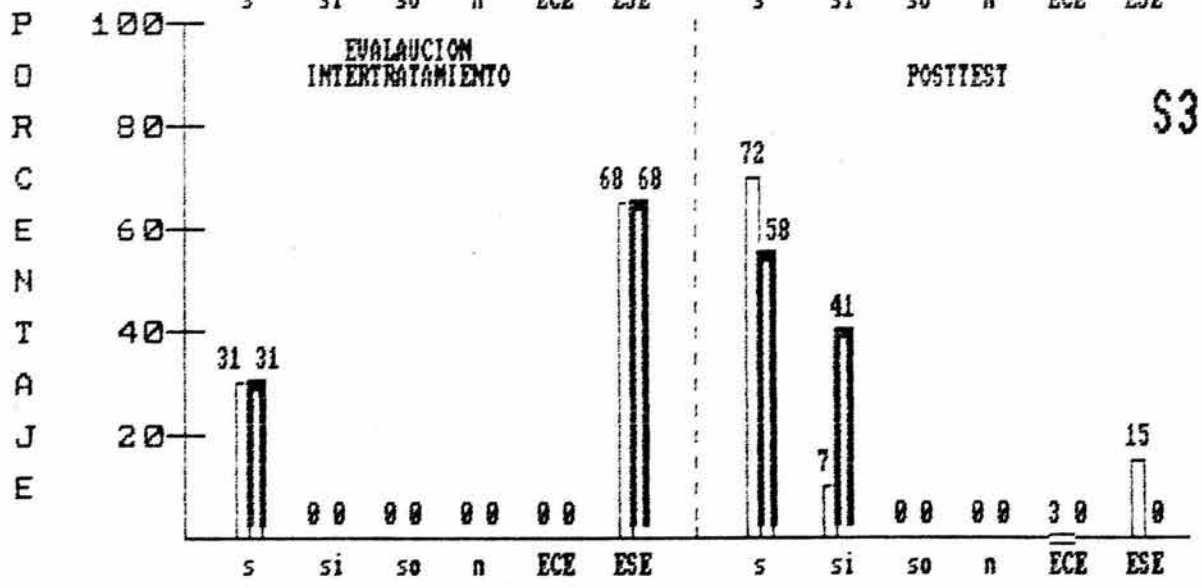
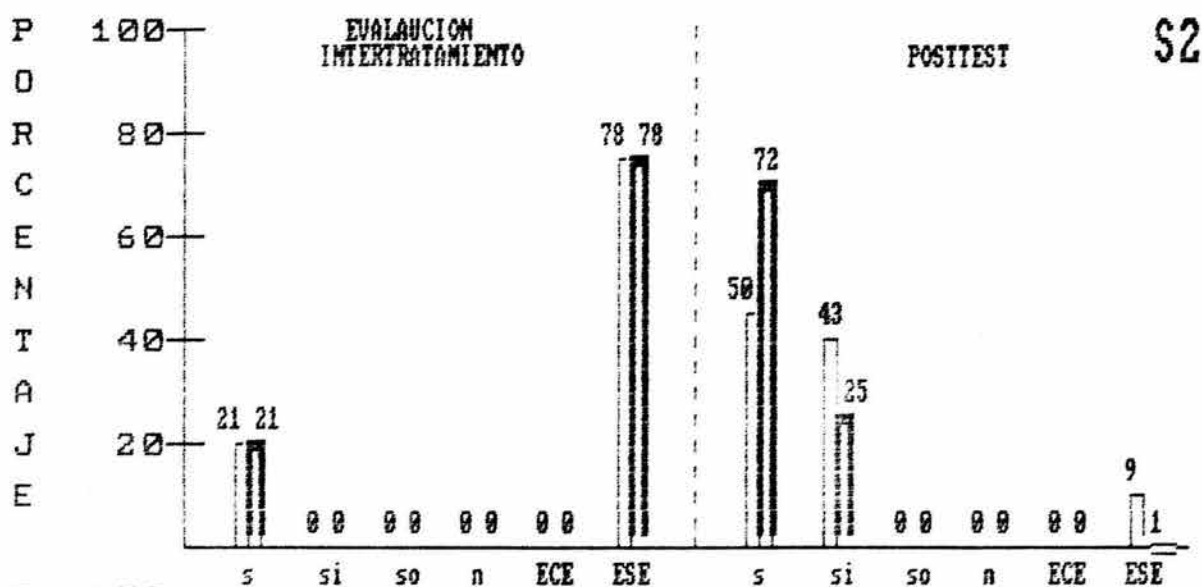
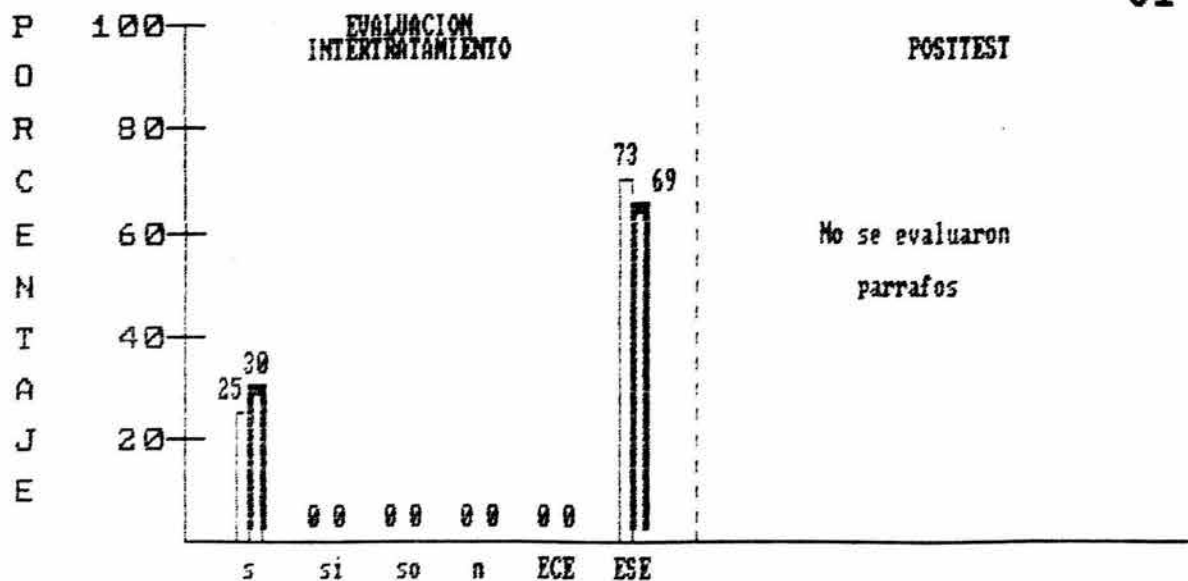
Fig. 6. Representación grafica del porcentaje de palabras leídas que fueron comprendidas

FIGURA 7



1 : Palabras del inventario usadas en el entrenamiento 3 : Palabras derivadas del inventario
 2 : Palabras del inventario no usadas en el entrenamiento 4 : Palabras del libro de texto

Fig. 7. Representación grafica de la latencia promedio para la lectura de los diferentes



S: lectura fluida SI: lectura por silaba SO: lectura por sonido
 N: lectura por nombre ECE: errores con equivalencia funcional
 ESE: errores sin equivalencia funcional □ letra de maquina ■ letra comun

Fig. 8. Representación grafica de los resultados totales obtenidos

FIGURA 9

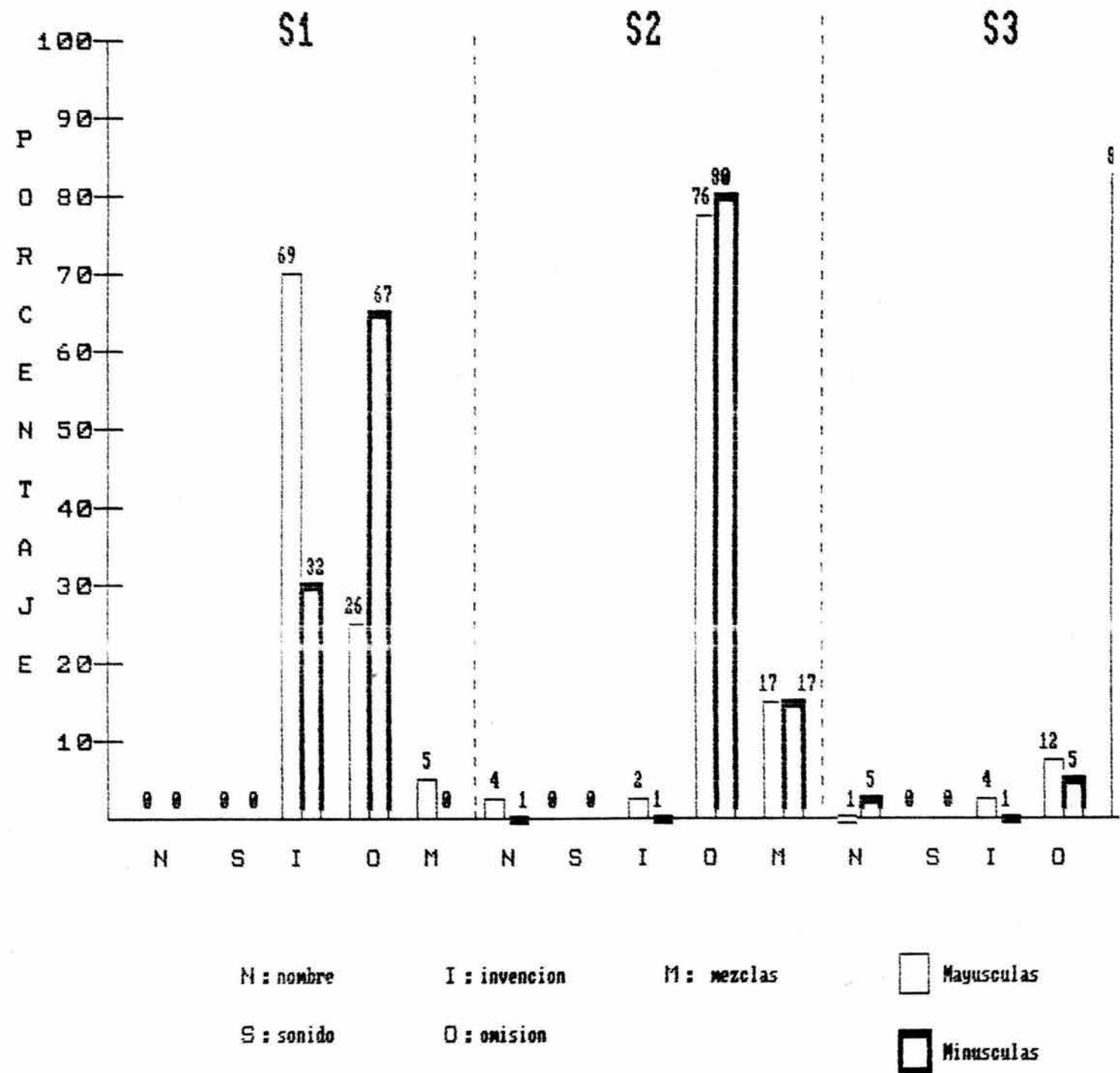


Fig.9. Resultados obtenidos en la lectura de silabas durante la preevaluación.

FIGURA 10

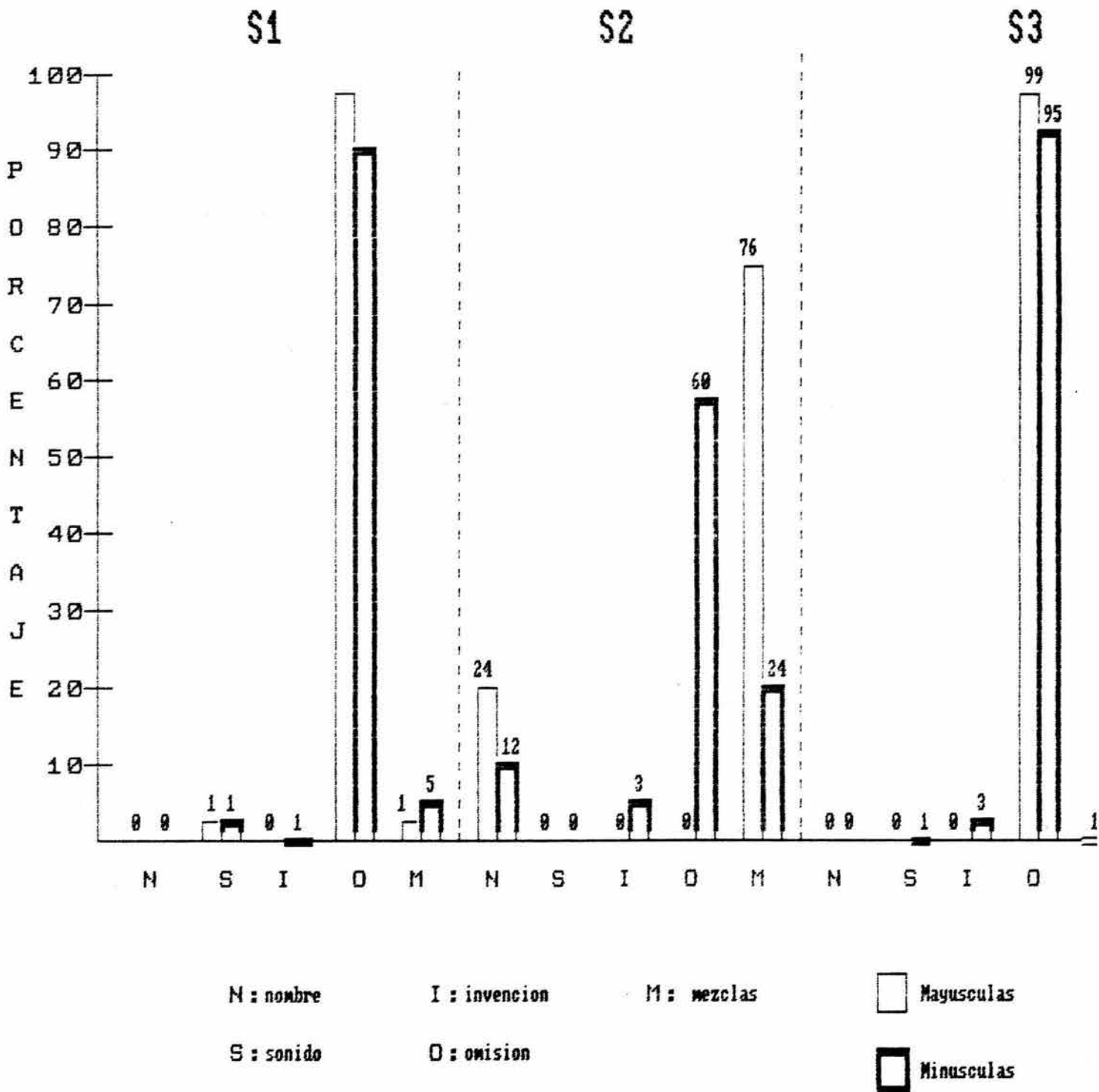


Fig.10. Resultados obtenidos en la lectura de silabas la evaluacion

FIGURA 11

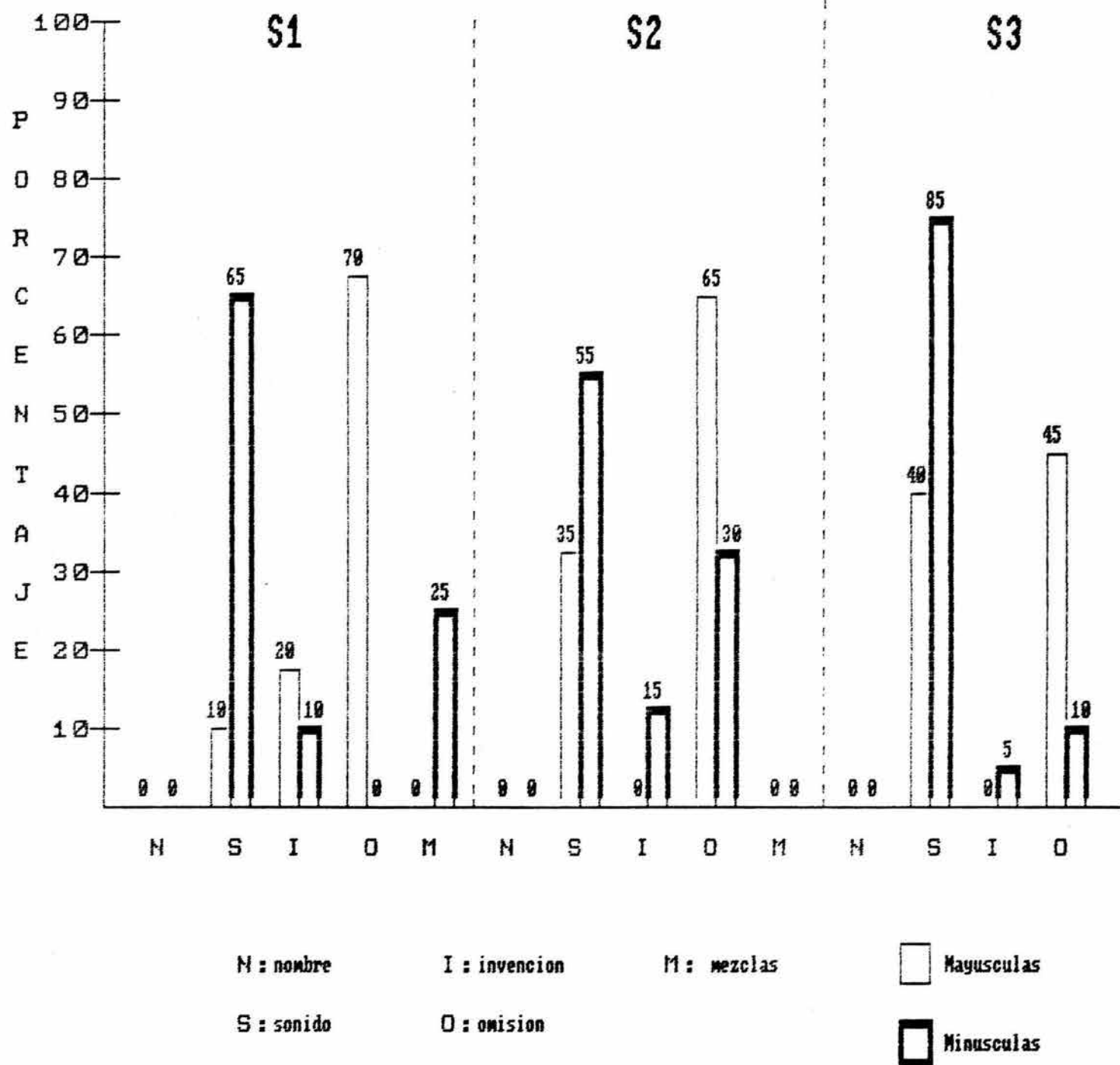


Fig.11. Resultados obtenidos en la lectura de silabas durante la reevaluación.

FIGURA 12

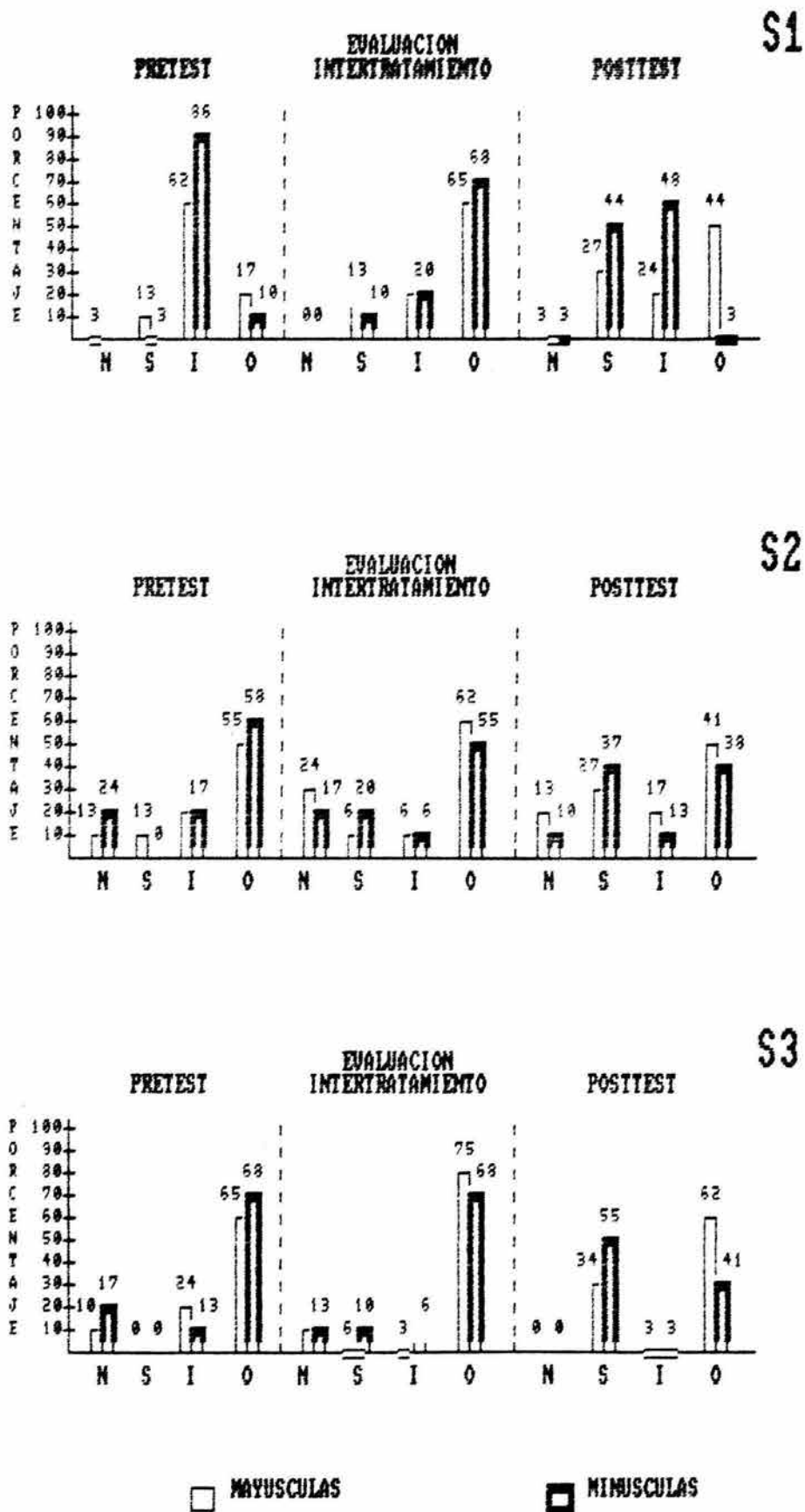
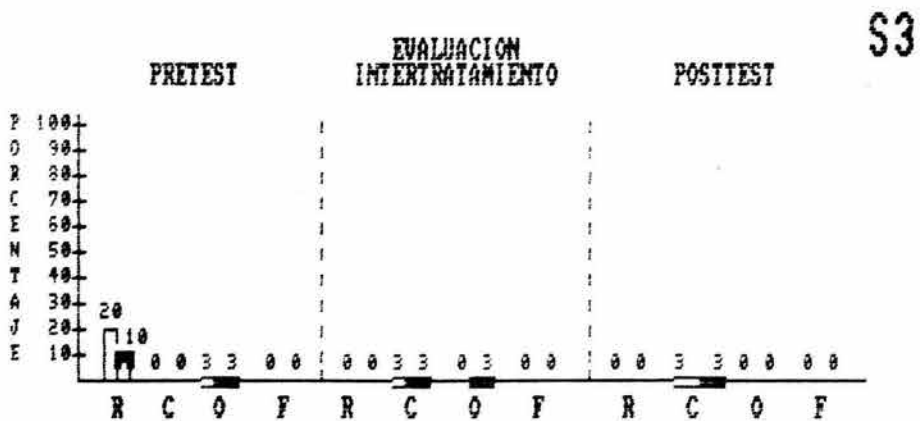
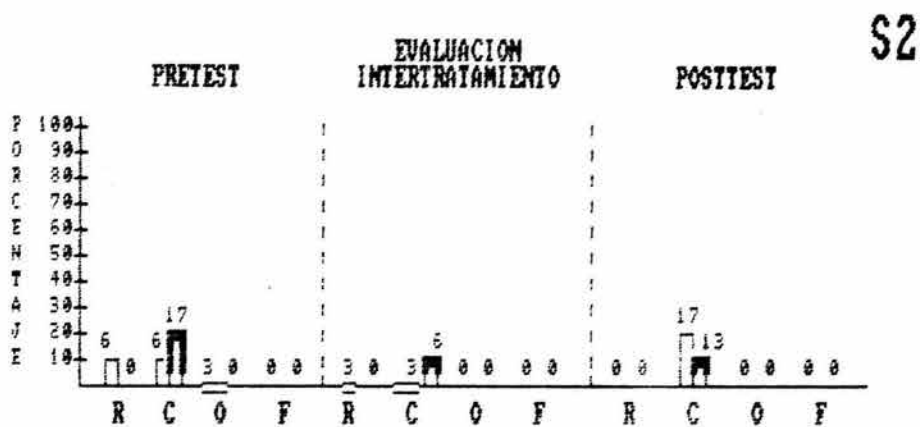
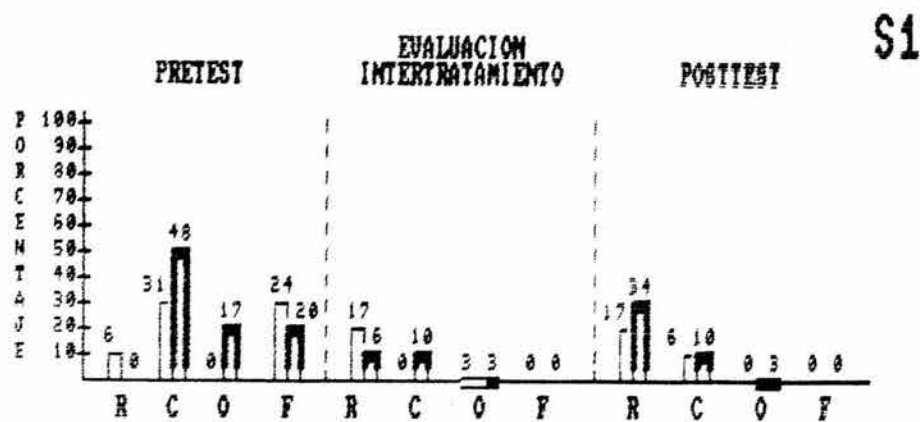


Fig. 12. Representación grafica de los resultados obtenidos en la lectura de letras

FIGURA 13



R: referente lingüístico

C: confusión

O: referente físico

F: fantasia

□ MAYUSCULAS

■ MINUSCULAS

Fig. 13. Representación grafica de los diferentes tipos de invenciones que realizaron cada uno de los sujetos durante la lectura de letras.

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

BIBLIOGRAFIA

1. Barber, D.; Dare, P.; Krompotich, N.; Stonger, R. y Weis, L. (1974). Behavior Analysis Handwriting Primer Manual. University de Kansas. Mimeografiado.
2. Beck, I. y Block, K. (1979) *An analysis of Two Beginning Reading Programs: Some Facts and Some Opinions* en Resnick, L. b. y Weaver, P. A. (Eds.). Theory and Practice of Early Reading. Vol 1, p. 279-309.
3. Bravslavsky, B. P. (1962). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Kapelusz, Buenos Aires.
4. Castillo, B. y Carrión, C. (1974). Análisis de la etapa de ejercicios de maduración para la lectura propuesta para el primer grado escolar de la educación primaria. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
5. Cazden, C. B. (1979) *Learning To Read in Classroom Interaction* en Resnick, L. B. y Weaver, P. A. (op. cit.), Vol 2, p. 295-306.
6. Chall, J. (1979) *The Great Debate: Ten Years Later, With a Modest Proposal for Reading Stages* en Resnick, L. B. y Weaver, P. A. (op. cit.), Vol 1, 29-55.
7. De la Vega, A. (1983). Técnicas contemporáneas para la adquisición de la lectura. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala (UNAM).

8. Ehri, L.C. y Wilce, S.L. (1985). *Movement into Reading: Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic?* Reading Research Quarterly, 2, XX, 163-179.
9. Ferreiro, E. y Gómez, P. (1982). Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP-Dirección General de Educación Especial, OEA.
10. Frostig, M.; Lefever, W. y Whittlesey, B. (s-f). Método de evaluación de la percepción visual. Manual Moderno, México.
11. Galván, E.; López, F. y Ribes, E. (1975) *Efectos del Tamaño de la Unidad Verbal en la adquisición de la Conducta de Leer*. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. 1, 2, 285-297.
12. Goodman, K. y Goodman, M. (1979). *Lerning to Read is Natural* en Resnick, L.B. y Weaver, P.A. (op. cit.) Vol 1, 137-154.
13. Gregg, L. y Diggory, S. (1979). *How to study reading: en information processing analysis* en Resnick, L.B. y Weaver, L.B.
14. Gundlach, AR. (1979). *On the Nature and Development of Children's Writing* en Resnick, L.B. y Weaver, P.A. (op. cit.), Vol 3, p. 153-178.
15. Guttentang, E. y Haith, M. (1980). *A Longitudinal Study of Word*

Processing by First-Grade Children. Journal of Educational Psychology, 72, 5, 701-705.

16. Holland, J.g. (1979) *Analysis of Behavior in Reading Instruction* en Resnick, L.B. y Weaver, P.A. (op.cit.)
17. Inizán, A. (1980) Revolución en el aprendizaje de la lectura. Pablo del Rio Editor, París.
18. Kantor, J.R. (1975) Psychological Linguistics. Principia Press, Chicago.
19. Mendoza, L.E. (1987). Efectos de Precurrentes en la Iniciación del Aprendizaje de la Lectura de niños de 3 y 4 años. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
20. Mialaret, G. (1972). El aprendizaje de la lectura. Ediciones Marova, S.L., Madrid.
21. Olivera, G.M. y Torres, Ch. R. (1983). Secuenciación en el orden de presentación de las letras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
22. Rojas, R.S. (1975) Sobre la interacción entre la precisión y la comprensión de la lectura. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
23. Rush, T.; Moe, J.A. y Manning, J.C. (1979). *A Comparison of Basal Reader language and the Oral Language of*

Beginning First Grade Children. Journal of Educational Research, 73, 1, 12-15.

24. Shanahan, T. y Lomax, G. (1978). *An Analysis and Comparison of Theoretical Models of Reading-Writing Relationship.* Journal of Educational Research, 78, 2, 115-123.
25. Shuy, R.W. (1979). *Mismatch of Child and School Languages* en Resnick, L.B. y Weaver, P.A. (op.cit.), Vol 1.
26. Smith, M.; Smith, D.E. y Brink, J.R. (1977). A technology of Reading and Writing. Academic Press, New York.
27. Sticht, G.T. (1979). *Applications of the Audread Model to Reading Evaluation and Instruction* en Resnick, L.B. y Weaver, P.A. (op.cit.).
28. Torres, G. (1985). La percepción visual y auditiva como elementos del programa de lector-escritura para las menores institucionalizadas de casa hogar DIF. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
29. Varela, J. (1987a). Juegos de Lenguaje I: El Método Global para el aprendizaje de la Lectura. Presentado en el Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Puebla.
30. Varela, J. (1987b). Juegos de Lenguaje II: El Método Fonético para el aprendizaje de la Lectura, la Comprensión y la Escritura. Presentado en el Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Puebla.

31. Varela, J. (1987c). Los métodos para la enseñanza de la Lectura y la Escritura: Mitos y distorsiones. Presentado en el VIII Coloquio Interno de Investigación, ENEP Iztacala, Noviembre.

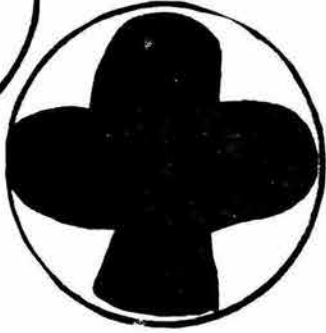
32. Wilson, R.; Parker, T. y Stevenson, H. (1979). *Perceptual Discrimination as Predictor of Achievement in Reading and Arithmetic*. Journal of Educational Psychology. Vol 71, 2, 220-225.

33. Zarzosa, L. (s-f) *Antecedentes Teóricos para Proyectos sobre Comprensión de Lectura*. ENEP Iztacala.

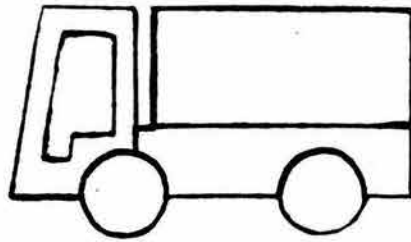
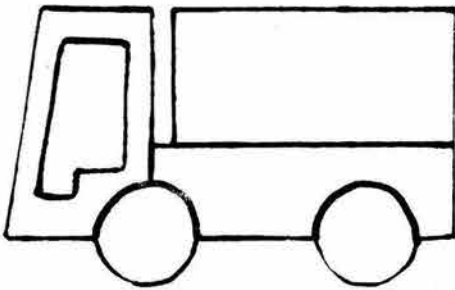
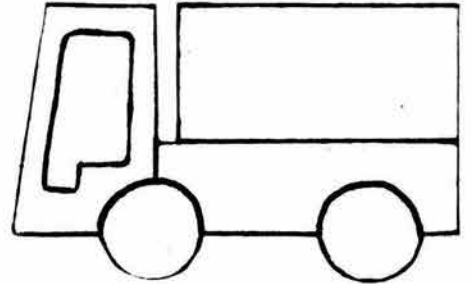
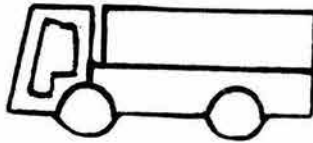
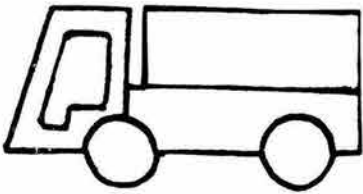
A M E X O S

EJEMPLOS DE LAS FIGURAS UTILIZADOS DURANTE EL PRETEST
DE DISCRIMINACION VISUAL

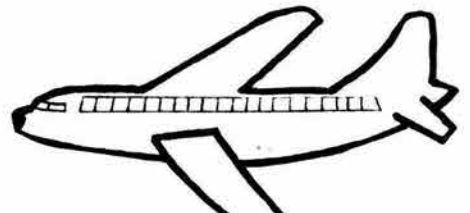
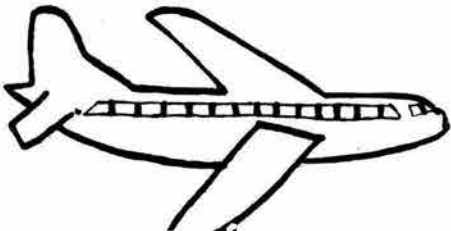
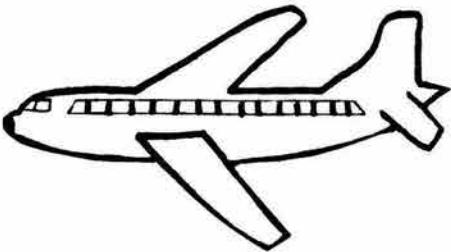
FORMA



TAMAÑO



POSICION



PRECURRENTES DE LECTO - ESCRITURA

DISCRIMINACION VISUAL

Nombre del niño: _____ Edad: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Evaluidor: _____ Fecha: _____

No. de item	FORMA	TAMAÑO	POSICION
1			
2			
3			
4			
5			

C: discriminación correcta

I: discriminación incorrecta

1: primera oportunidad

2: segunda oportunidad

OBSERVACIONES: _____

HOJA DE REGISTRO Y PALABRAS EMPLEADAS EN LA PREEVALUACION DE
DISCRIMINACION AUDITIVA (DICCION)

PRETEST DE LA PRECURRENTE: DICCION
(Pronunciación Adecuada)

Nombre del niño: _____

Edad: _____ Fecha: _____ Evaluador: _____

Hora inicial: _____ Hora final: _____

INSTRUCCIONES: Se le pedirá al niño que repita lo mismo que el evaluador ha dicho. Si lo hace, su respuesta será considerada como correcta y se registrará con una "palomita"; si no lo hace, se registrará con una "x" y se registrará el tipo de error como: Sustitución, Omisión, Distorción o Adición.

1^a 2^a S O D A S O D A

- 1.- BAILE
- 2.- BOINA
- 3.- CEREAL
- 4.- PLATO
- 5.- PREMIO
- 6.- TREN
- 7.- CLAVO
- 8.- CRAYOLA
- 9.- FLECHA
- 10.- FRESA
- 11.- BLUSA
- 12.- BRAZO
- 13.- DRAGON
- 14.- GLOBO
- 15.- GRUA
- 16.- COPLA
- 17.- CAPRICHIO
- 18.- LETRA
- 19.- ANCLA

HOJA DE REGISTRO Y PALABRAS EMPLEADAS EN LA PREEVALUACION DE
DISCRIMINACION AUDITIVA (FONACION)

PRETEST DE LA PRECURRENTE; FONETICA
(Discriminación Auditiva)

Nombre del niño: _____
 Edad: _____ Fecha: _____ Evaluador: _____
 Hora inicial: _____ Hora final: _____

INSTRUCCIONES: Se le pedirá al niño que repita lo mismo que el evaluador ha dicho. Si lo hace, su respuesta será considerada como correcta y se registrará con una "palomita"; si no lo hace, se registrará con una "X".









- | | |
|------------|-------------|
| 1.- BODA | 6.- CASA |
| 1'.- DADO | 6'.- GASA |
| 2.- LUNA | 7.- SUERTE |
| 2'.- TUNA | 7'.- SUETER |
| 3.- PLATA | 8.- CANA |
| 3'.- PLATO | 8'.- CAÑA |
| 4.- ROPA | 9.- BATA |
| 4'.- ROTA | 9'.- PATA |
| 5.- LOMA | 10.- JALA |
| 5'.- LONA | 10'.- GALA |

EVALUACION COORDINACION MOTORA-FINA

1. Observar la posición en la que toma el niño el lápiz.
 - a) lo toma entre los dedos pulgar e índice
 - b) otra posición






El criterio para dar por correcta la respuesta del niño será que la figura se asemeje o sea igual a la muestra — presentada por el experimentador.

2. Copiado (igualación a la muestra)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 
- f) 
- g) 
- h) 

El niño deberá unir los puntos extremos sin salir de las orillas de la figura. El ítem se da por bueno aún cuando el niño se acerque a la orilla.

3. Trazos entre líneas (distancia 5 cms.)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 

La misma indicación y criterio que se usa para el ítem anterior.

4. Trazos entre líneas (distancia 2.5 cms.)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 



La misma indicación y criterio que se usa para el ítem anterior.

5. Trazos entre líneas (distancia 1 cm.)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 











El niño deberá seguir con su crayola la línea marcada. El ítem se da por bueno aún cuando el niño despegue la -- crayola para reiniciar o comenzar por otro lado.

6. Remarcar sobre líneas (sin renglón)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 





El niño deberá repasar todas las letras sin salirse del renglón o invadir el renglón superior. El ítem se da por bueno si el niño respeta los espacios y líneas marcadas.

7. Remarcar sobre líneas (con renglón)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 
- f) 
- g) 
- h) 
- i) 
- j) 


El niño deberá unir los puntos hasta formar la figura. El ítem se da por bueno cuando el niño complete la figura uniendo todos los puntos.

8. Unir puntos (sin renglón)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

El niño deberá unir los puntos hasta formar la letra sin salirse del renglón e invadir espacios no ocupados por la letra. El ítem se da por bueno si el niño respeta los espacios y renglones indicados

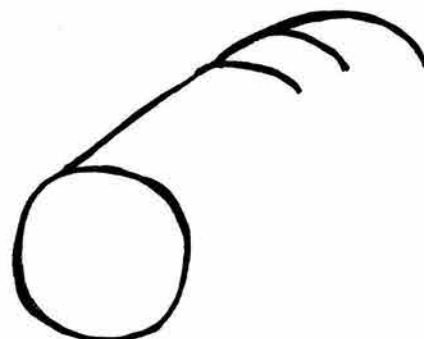
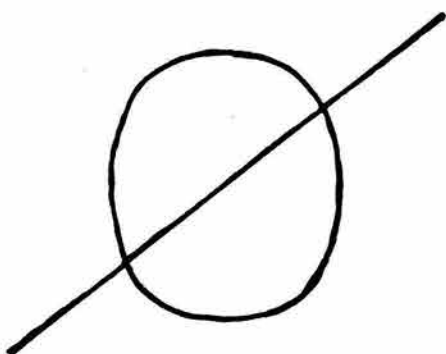
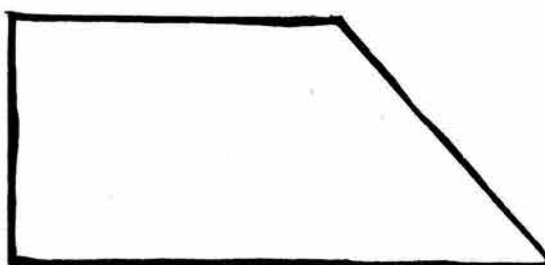
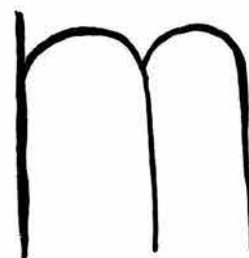
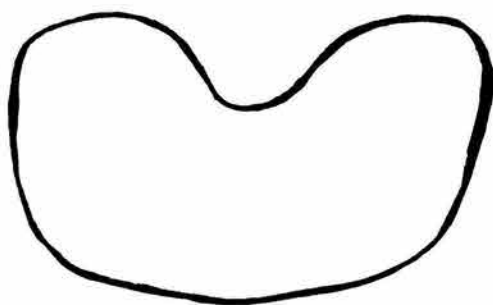
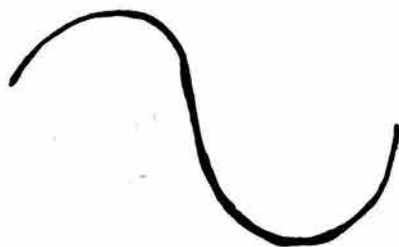
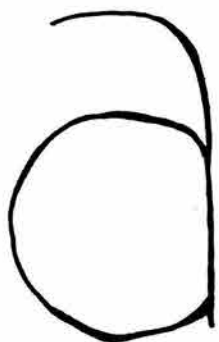
9. Unir puntos (con renglón)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 
- f) 
- g) 
- h) 
- i) 
- j) 

ANEXO 6

EJEMPLOS DE LAS FIGURAS UTILIZADAS EN LA EVALUACION DE COPIADO

(MOTORA FINA)



HOJA DE REGISTRO DE LA PREEVALUACION DE MOTORA FINA

HOJA DE REGISTRO

Coordinación motora-fina

Nombre del niño: _____

Fecha: _____

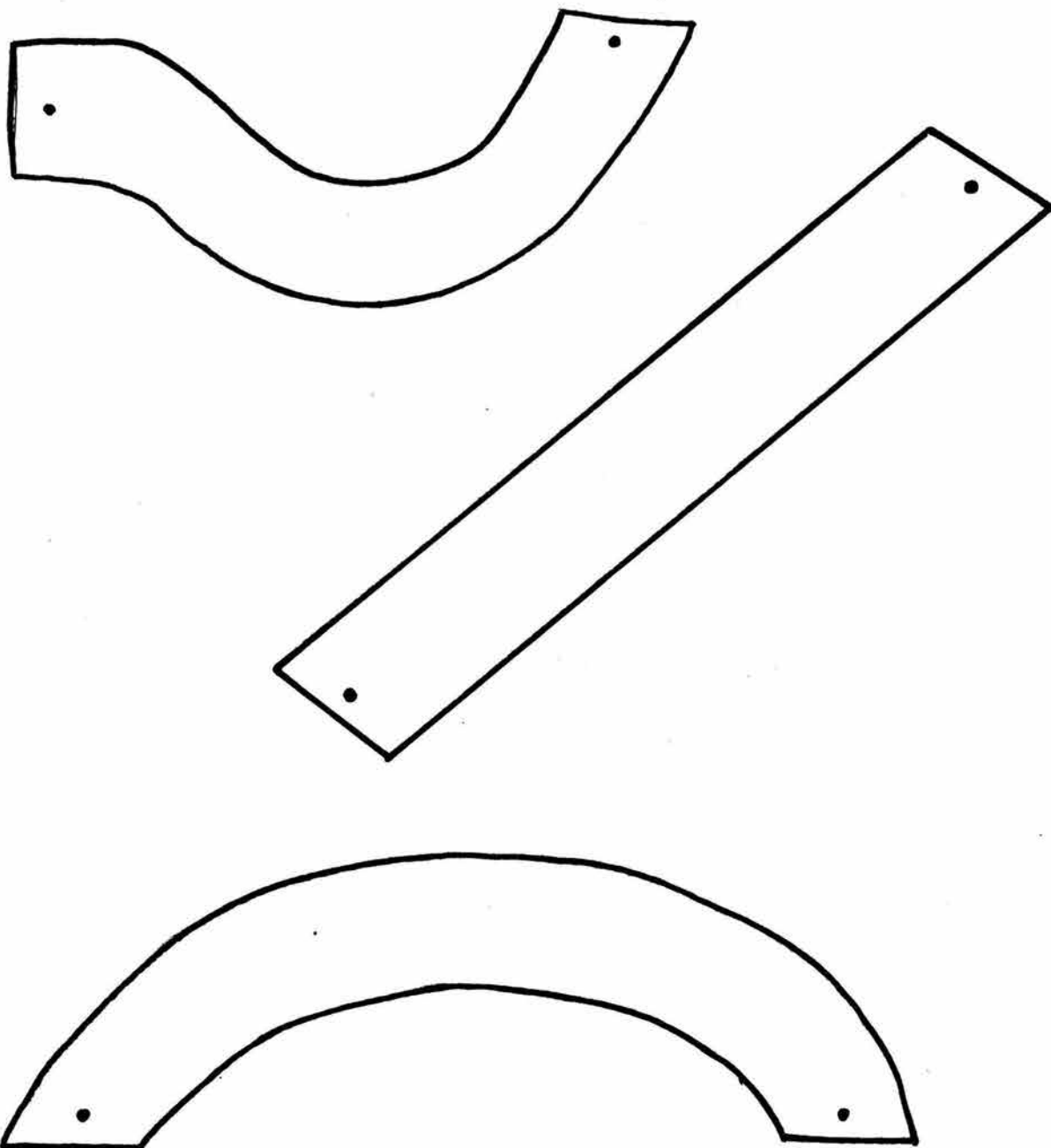
Evaluador: _____

- 1. Posición del lápiz
 - a) pulgar e índice
 - b) otra
- 2. Copiado 8()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
 - f)
 - g)
 - h)
- 3. Trazos (5 cms.) 5()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
- 4. Trazos (2.5 cms.) 5()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
- 5. Trazos (1 cm.) 5()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
- 6. Remarcar (sin renglón) 5()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)

- 7. Remarcar con renglón 10()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
 - f)
 - g)
 - h)
 - i)
 - j)
- 8. Unir (sin renglón) 4()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
- 9. Unir (con renglón) 10()
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
 - f)
 - g)
 - h)
 - i)
 - j)

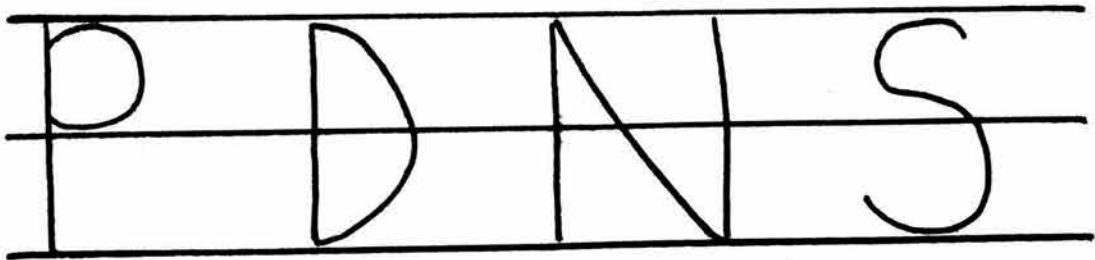
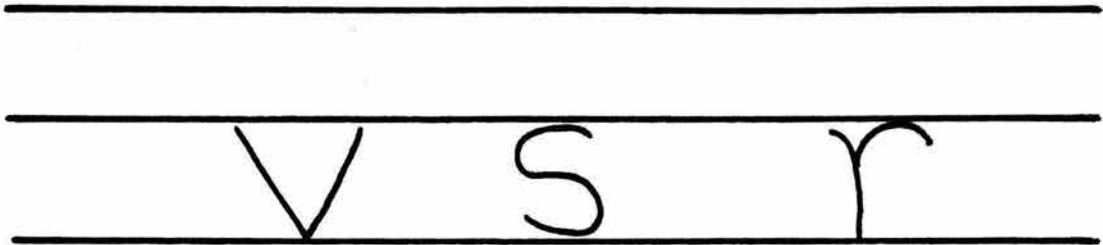
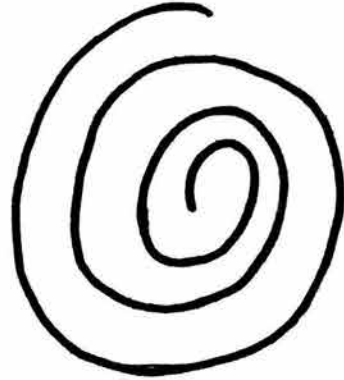
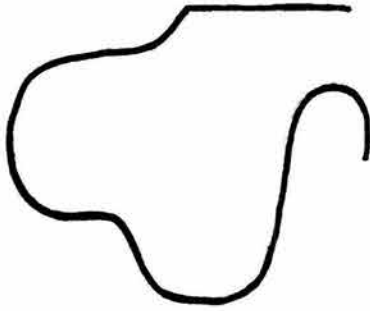
ANEXO 8

EJEMPLOS DE LAS FIGURAS EMPLEADAS EN LA PREEVALUACION DE
DE TRAZOS ENTRE LINEAS (MOTORA FINA)



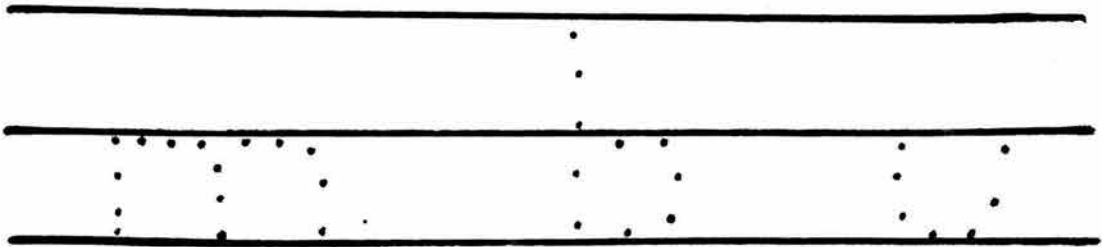
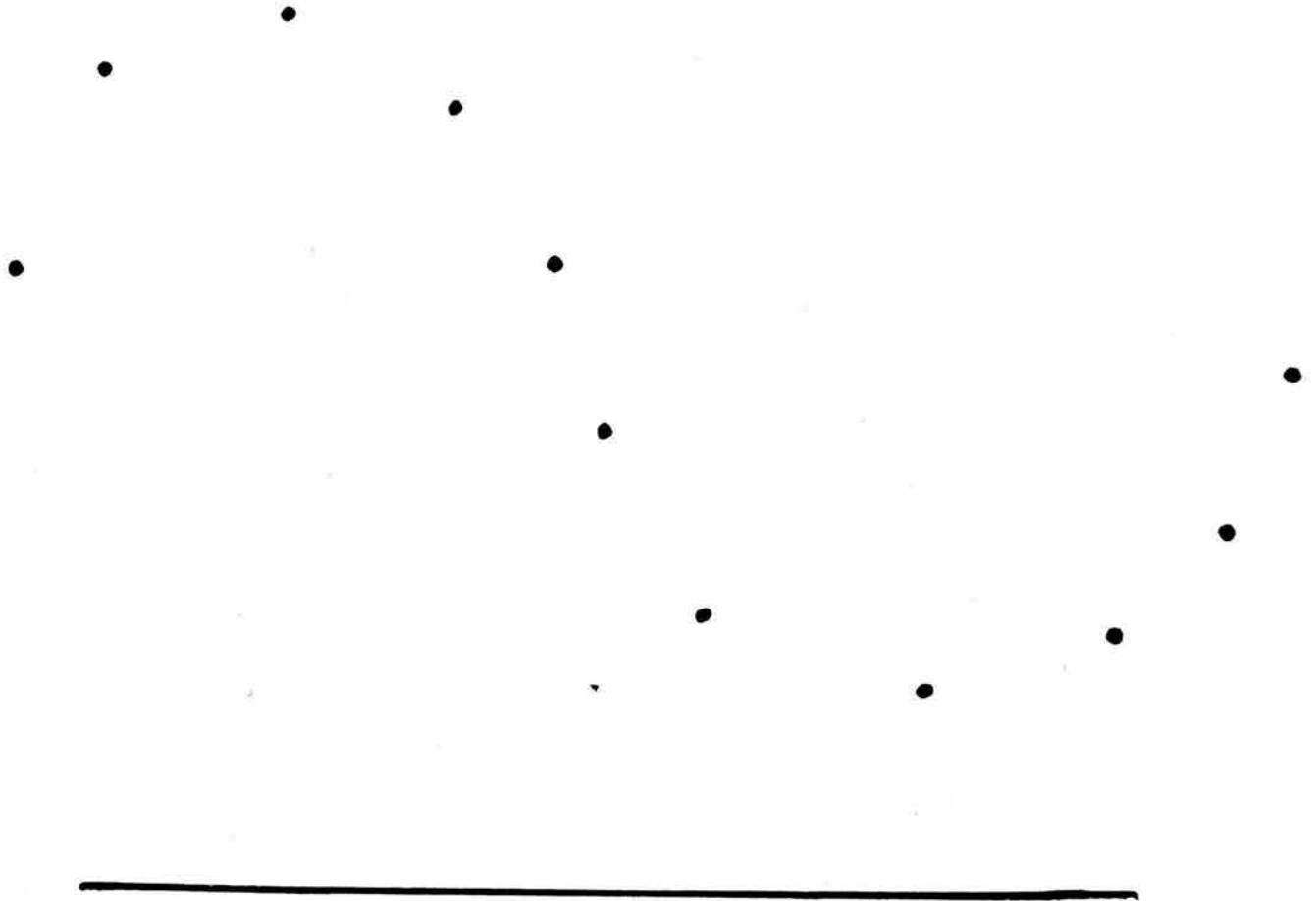
ANEXO 9

EJEMPLOS DEL MATERIAL EMPLEADO EN LA PREEVALUACION DE
DE REMARCAR CON Y SIN RENGLON



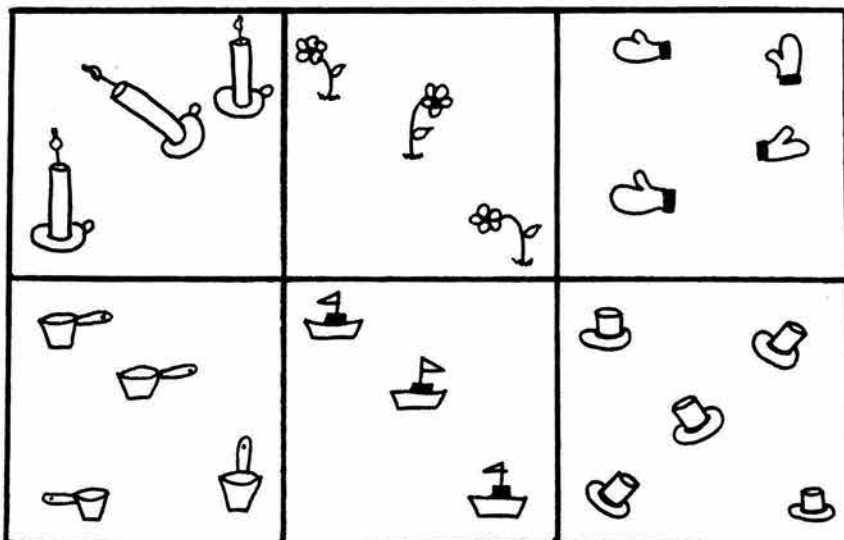
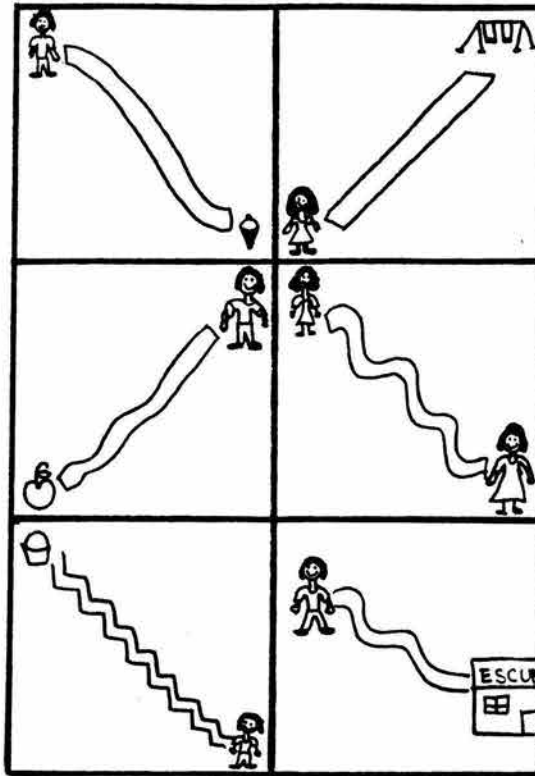
ANEXO 10

EJEMPLOS DEL MATERIAL EMPLEADO EN LA PREEVALUACION DE
LA UNION DE PUNTOS CON Y SIN RENGLON (MOTORA FINA)



ANEXO II

EJEMPLOS DE LAS HOJAS DE TRABAJO EMPLEADAS DURANTE EL
DE DISCRIMINACION VISUAL

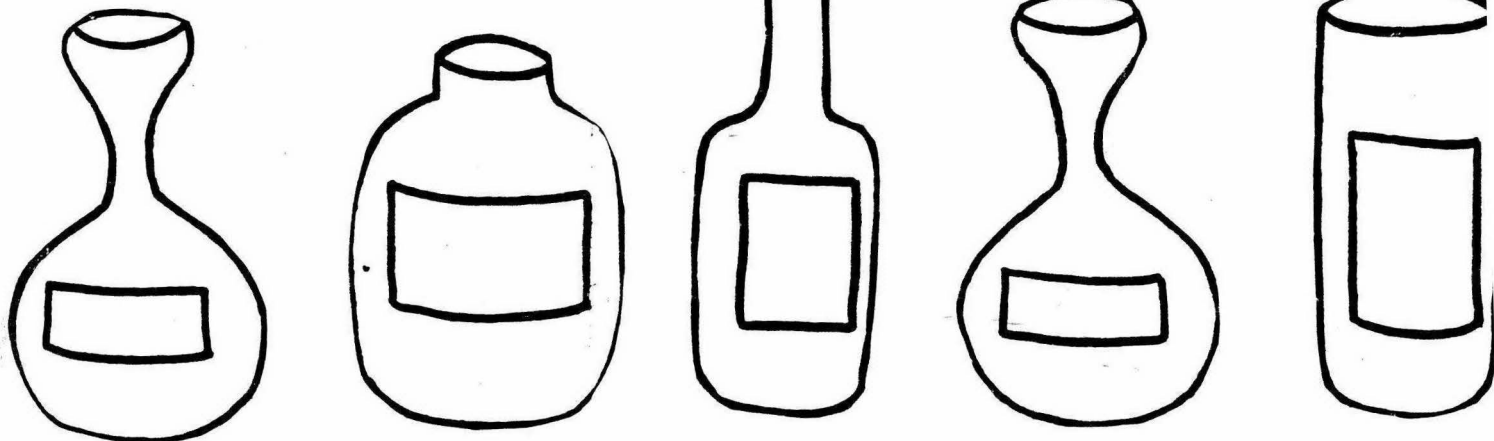


EJEMPLOS DE LAS HOJAS DE TRABAJO EMPLEADAS DURANTE EL ENTRENAMIENTO
ENTRENAMIENTO DE MOTORA FINA

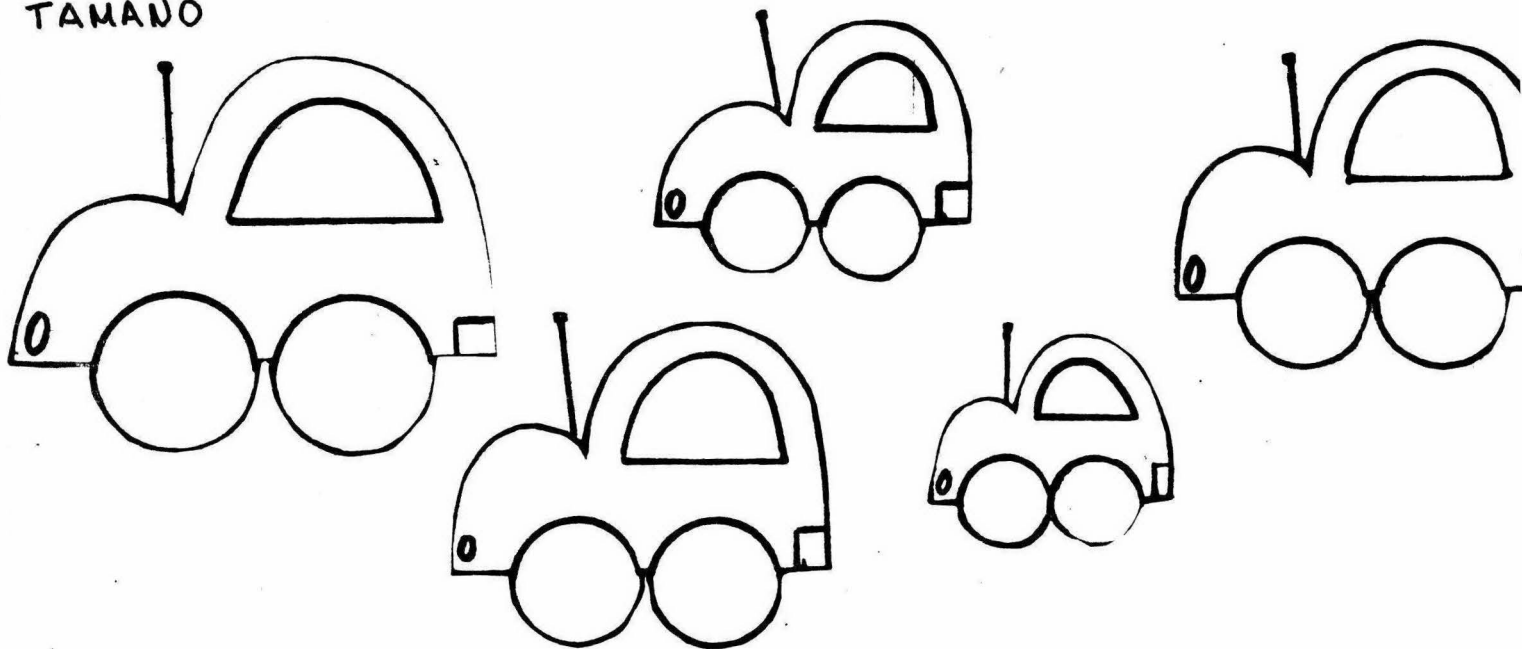


EJEMPLOS DE LAS FIGURAS UTILIZADAS EN EL POSTTEST DE DISCRIMINACION VISUAL

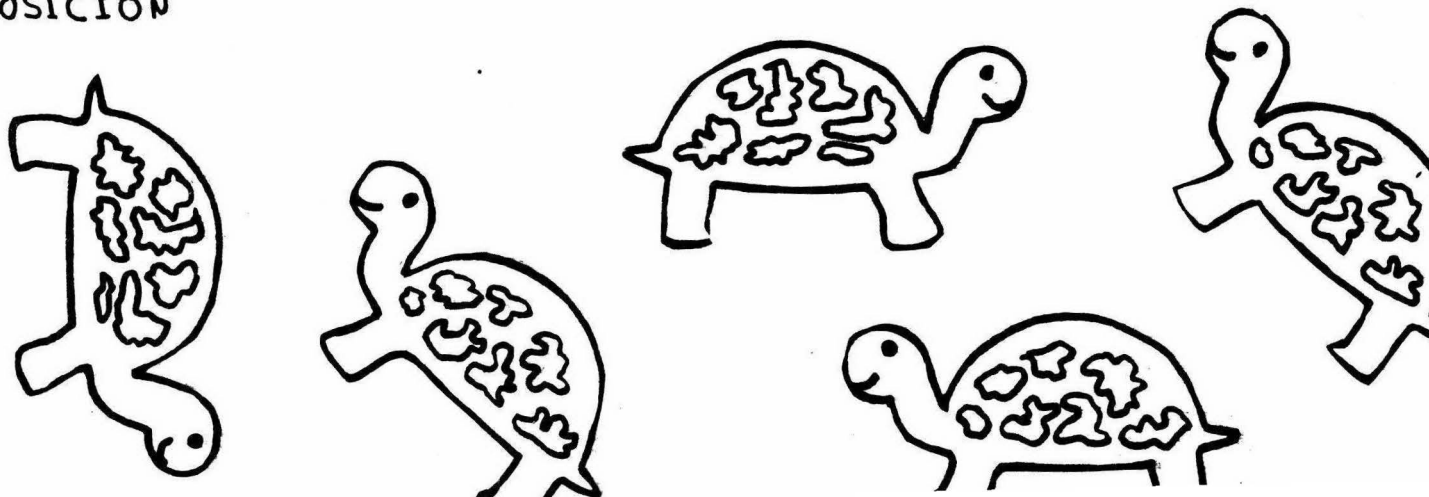
FORMA



TAMAÑO



POSICIÓN



HOJA DE REGISTRO Y PALABRAS EMPLEADAS DURANTE LA
 POSTEVALUACION DE DISCRIMINACION AUDITIVA (DICCION)

POST - TEST DE LA PRECURRENTE; DICCION

Nombre del niño: _____

Edad: _____ Fecha: _____ Evaluador: _____

Hora inicial: _____ Hora final: _____

INSTRUCCIONES: Se le pedirá al niño que repita lo mismo que el evaluador ha dicho. Si lo hace, su respuesta será considerada como correcta, ya sea en la primera o segunda oportunidad (C1 o C2); si no lo hace en alguna de las dos oportunidades su respuesta será considerada como I1 y/o I2. El error será clasificado como sustitución, omisión, distorsión y/o adición.

- 1.- Jaiba
- 2.- Boiler
- 3.- Jalea
- 4.- Plomo
- 5.- Precio
- 6.- Tres
- 7.- Cloro
- 8.- Cristal
- 9.- Flan
- 10.- Fruta
- 11.- Blanco
- 12.- Brinca
- 13.- Droga
- 14.- Gloria
- 15.- Gris
- 16.- Manopla
- 17.- Aprisa
- 18.- Catre
- 19.- Incluir
- 20.- Sacro
- 21.- Cafre
- 22.- Afligir

- 23.- Cable
- 24.- Sobre
- 25.- Taladro
- 26.- Renglón
- 27.- Ogro
- 28.- Salsa
- 29.- Combi
- 30.- Campana
- 31.- Plancha
- 32.- Tango
- 33.- Pinto
- 34.- Sardo
- 35.- Marco
- 36.- Carne
- 37.- Carta
- 38.- Costa
- 39.- Estambre
- 40.- Empresa
- 41.- Sangría
- 42.- Centro
- 23.- Astro

POST - TEST DE LA PRECURRENTE ; FONACION

(Discriminación Auditiva)

Nombre del niño: _____

Edad: _____ Fecha: _____ Evaluador: _____

Hora inicial: _____ Hora final: _____

INSTRUCCIONES: Se le pedirá al niño que repita lo mismo que el evaluador ha dicho. Si lo hace, su respuesta será considerada como correcta, ya sea en la primera oportunidad o en la segunda (C1 o C2); si no lo hace en algunas de las oportunidades su respuesta será considerada como incorrecta (I1 o I2). El error será clasificado como sustitución, omisión, distorsión, y/o adición.

1^a 2^a S O D A S O D A

1.- BAÑO

1'.- DOÑA

2.- LEMA

2'.- TEMA

3.- GANSA

3'.- GANSO

4.- PAPA

4'.- PATA

5.- QUEMA

5'.- KENA

6.- COSA

6'.- GOZA

7.- MONO

7'.- MOÑO

8.- BESO

8'.- PESO

9.- JUSTO

POSTEVALUACION DE MOTORA FINA




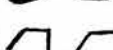
POST-EVALUACION COORDINACION MOTORA-FINA

1. Observar la posición en la que toma el niño el lápiz.

- a) lo toma entre los dedos pulgar e índice
- b) otra posición






El criterio para dar por correcta la respuesta del niño será que la figura se asemeje o sea igual a la muestra -- presentada por el experimentador.

2. Copiado (igualación a la muestra)

- a) t
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 
- f) w
- g) S
- h) 






El niño deberá unir los puntos extremos sin salir de las orillas de la figura. El item se da por bueno aún cuando - el niño se acerque a la orilla.

3. Trazos entre líneas (distancia 5 cms.)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 






La misma indicación y criterio que se usa para el item anterior.

4. Trazos entre líneas (distancia 2.5 cms.)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 






La misma indicación y criterio que se usa para el item anterior.

5. Trazos entre líneas (distancia 1 cm.)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 

El niño deberá seguir con su crayola la línea marcada. El item se da por bueno aún cuando el niño despegue la -- crayola para reiniciar o comenzar por otro lado.

6. Remarcar sobre líneas (sin renglón)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 





El niño deberá repasar todas las letras sin salirse del renglón o invadir el renglón superior. El item se da por bueno si el niño respeta los espacios y líneas marcadas.

7. Remarcar sobre líneas (con renglón)

- a) n
- b) a
- c) p
- d) d
- e) t
- f) e
- g) M
- h) H
- i) v
- j) A

El niño deberá unir los puntos hasta formar la figura. El item se da por bueno cuando el niño complete la figura-uniendo todos los puntos.

8. Unir puntos (sin renglón)

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

El niño deberá unir los puntos hasta formar la letra sin salirse del renglón o invadir espacios no ocupados por la letra. El item se da por bueno si el niño respeta los espacios y renglones indicados.

9. Unir puntos(con renglón)

- a) n
- b) a
- c) p
- d) d
- e) t
- f) e
- g) M
- h) H
- i) V
- j) A

ANEXO 17

EJEMPLOS DEL MATERIAL EMPLEADO EN EL PRETEST DE LETRAS

W W

w w

C C

H H

o o

h h

ANEXO 19

EJEMPLOS DEL MATERIAL EMPLEADO EN EL PRETEST DE SILABAS

T L U t l u

G L A g l a

ANEXO 21

EJEMPLOS DEL MATERIAL EMPLEADO DURANTE EL PRETEST DE PALABRAS

PEQUEÑOS

pequeños

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
 IXTACALA

Nombre: _____ Evaluador: _____

Fecha: _____ PRE-TEST LECTO-ESCRITURA

Palabras	Acierto	Errores			Pronunciación		Latencia Cada. seg.	Comprensión	
		Omissi.	Inven.	Sust.	Fluida	Entre.		SI	NO
1. yunta									
2. regletas									
3. maya									
4. higuera									
5. triángulos									
6. composición									
7. quince									
8. fusil									
9. aztecas									
10. Servicios									
11. titula									
12. lechuza									
13. vehículo									
14. dedos									
15. dominio									
16. rehilete									
17. móvil									
18. cecina									
19. inquieta									
20. plantillas									

Observaciones:

El día en que nací mis padres sembraron un naranjito. Los dos hemos crecido, sólo que el arbolito ha crecido más rápido que yo. Desde hace varios años florece y ya ha dado algunas naranjas. Yo apenas voy en primer año, y ya sé leer, escribir y hacer cuentas.

ANEXO 24

PALABRAS EJEMPLO Y NO - EJEMPLO UTILIZADAS EN CADA UNA DE LAS FASES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTO - ESCRITURA

FASE 1

EJEMPLOS	NO - EJEMPLOS
1. dulces	1. ferroviario
2. los	2. orfebres
3. niños	3. curato
4. compraron	4. ónix
5. globos	5. sosa
6. y	6. parafina
7. chiquitos	7. llano
8. tienen	8. soga
9. comen	9. estiércol
10. rojos	10. monótono

FASE 2

1. congeladas	los no ejemplos
2. mamá	fueron diferentes
3. papá	para cada arreglo
4. amigos	dimensional
5. de	
6. bolsitas	
7. el	

8. la
9. de
10. fruta

FASE 3

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. gracias | 1. grumete |
| 2. escriben | 2. esfacelo |
| 3. leen | 3. lapa |
| 4. maestra | 4. macicez |
| 5. aprenden | 5. apotemas |
| 6. quiere | 6. quasar |
| 7. fueron | 7. fixing |
| 8. casa | 8. cupe |
| 9. juguetes | 9. junciana |
| 10. felicidades | 10. feldespatos |

FASE 4

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. hermanos | 1. hermetic |
| 2. metro | 2. metil |
| 3. leche | 3. legar |
| 4. tortillas | 4. tortuoso |
| 5. vaso | 5. vale |
| 6. cuaderno | 6. cuadrada |
| 7. toma | 7. tope |
| 8. dibujan | 8. diburco |
| 9. chocolate | 9. chocoyote |
| 10. teléfono | 10. telepata |

FASE 5

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. abuelita | 1. abuelits |
| 2. kilos | 2. kilot |
| 3. lluvia | 3. lluvik |

4. zapato
5. twinky
6. yoyo
7. sopa
8. KoKo
9. hacen
10. primos

4. zapatl
5. twinko
6. yoyn
7. sopv
8. KoKf
9. hacej
10. primog

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA DE PALABRAS

1. ACTIVIDADES ESPECIFICAS A UNA PALABRA

A) Para entrenar la palabra *dulces*

Se les pidió a cada uno de los niños que pensarán en varios dulces que les gustaran mucho, cuando indicaron que ya habían pensado en éstos, se les indicó que cuando aparecieran las tarjetas en las que pudieran leer *dulces* debían decir repetidamente el nombre de uno de los dulces que les gustaran mucho. Al niño que hiciera más rápido lo anterior se le anotaban puntos que al final fueron canjeables por dulces. Después de que se les explicó lo anterior, se procedió a revolver las tarjetas ejemplo (*dulces*) y las no-ejemplo (*ferrovisrio*), para presentarselas azarosamente

B) Para entrenar la palabra *compraron*

Se dejaron visibles diferentes objetos (lápices, plumas, dulces, cuadernos, crayolas, gises, etc.) y a cada uno de los niños se les dieron monedas. En una de las paredes del salón se pegaron las siguientes palabras *los niños* y enseguida de éstos se colocó azarosamente la palabra *compraron* o su no-ejemplo *ónix*. Cuando se formaba la frase *los niños compraron*

éstos debían correr y comprar algunos de los objetos disponibles, si se formaba la frase *los niños ónix*, éstos se quedaban en el lugar en el que estaban. Posteriormente, cada uno de los niños fué el que colocó azarosamente la palabra ejemplo y no-ejemplo y observó si sus compañeros leían y realizaban la actividad correctamente.

C) Para entrenar la palabra *comen*

Se pegó en una de las paredes del salón la frase *los niños _____ dulces*. Se les puso pedazos de chocolate en el otro extremo del salón. En el espacio entre *niños* y *dulces* se colocó aleatoriamente la palabra *comen* y su no-ejemplo *estiercol*. Si aparecía la palabra *comen*, los niños debían leer la frase completa y correr a comer un pedazo de chocolate. Si aparecía el no-ejemplo los niños lo leían y no hacían nada.

D) Para entrenar la palabra *mamá*

Se les pidió a los niños que hablaran sobre las actividades que realizan sus mamás. Después se revolvieron las tarjetas ejemplo (*mamá*) y no-ejemplo (diferentes palabras), se les pidió a los niños que escogieran una tarjeta aleatoriamente. Al niño que le tocara la palabra *mamá*, debía pararse y representarnos a los demás alguna actividad que realizara su mamá (p.e. planchar, ordenar algo a los niños, etc.).

E) Para entrenar la palabra *amigos*

Se revolvieron las palabras *congeladas*, *papá*, *mamá*

y amigos, con sus respectivos no-ejemplos. Cada vez que aparecía la palabra *amigos* los niños debían abrazarse como lo hacen los amigos.

F) Para entrenar la palabra *quiere*

Se les repartieron tarjetas con las palabras *quiere* y su no-ejemplo *quasar* y con los nombres de los niños, así como pedazos de hojas y crayolas. Uno de los niños debía pensar en una cosa que quiere y decírsela en secreto a otro niño, éste tenía que hacer un dibujo del objeto que el primero quisiera y colocar las tarjetas de forma tal que se pudiera leer nombre del niño quiere dibujo de el objeto, después debía leerlo a los demás. Esto se realizó con cada uno de los niños.

G) Para entrenar la palabra *lluvia*

Se presentó aleatoriamente la palabra ejemplo *lluvia* y la no-ejemplo *lluvik*, cada vez que aparecía la primera los niños corrían a esconderse debajo del escritorio (que lo consideraron como una casa) porque decían que afuera estaba lloviendo y no se querían mojar.

Es importante señalar que esta actividad fue creada por los niños.

2. ACTIVIDADES EMPLEADAS INDISTINTAMENTE DE LA PALABRA

A) Se les escribía en el cuaderno la(s) palabra(s) ejemplo y la(s) no-ejemplo, se les pedía que identificaran y leyeran la

primera e hicieran un dibujo alusivo a ella.

B) Al finalizar la sesión, con las tarjetas empleadas revueltas, se les indicaba a los niños que era necesario ordenar el material para que el día siguiente fuera más fácil trabajar. Se les entregaba las tarjetas desordenadas y ellos debían acomodarlas por palabras.

C) Se presentaban azarosamente los ejemplos y no-ejemplos, los niños tenían que leerlas en voz alta y dar un manotazo en la mesa cuando apareciera la palabra ejemplo.

D) Se pegaba en la pared un dibujo que representara la palabra ejemplo, se distribuían las tarjetas ejemplo y no-ejemplo en todo el salón, los niños debían buscar las palabras ejemplo y pegarlas debajo del dibujo correspondiente. Esta actividad se realizó con dos o más palabras ejemplo diferentes.

E) Se les entregaban tarjetas con las diferentes palabras ejemplo entrenadas y se ubicaba a cada niño en un lugar diferente. A cada niño se le pedía que elaborara un mensaje para que lo leyera alguno de sus compañeros.

F) Se revolvían las tarjetas ejemplo entrenadas, se numeraban y los niños debían escoger una indicando un número, se les entregaba la tarjeta y tenían que leerla y contarles a los demás algo sobre esa palabra.

ANEXO 26

NUMERO DE LETRAS DIFERENTES ENTRE EL EJEMPLO Y EL NO-EJEMPLO

# de letras del ejemplo	# de letras diferentes del no-ejemplo de (porcentaje de diferencia)			
	100%	75%	50%	15%
3 letras	3 letras	2 letras	1.5 letras	1 letra
3 letras	3 letras	2 letras	1.5 letras	1 letra
4 letras	4 "	3 "	2 "	1 letra
5 letras	5 "	4 "	2.5 "	1 letra
6 letras	6 "	4.5 "	3 "	1 letra
7 letras	7 "	5 "	3.5 "	1 letra
8 letras	8 "	6 "	4 "	1 letra
9 letras	9 "	7 "	4.5 "	1 letra
10 letras	10 "	7.5 "	5 "	1 letra
11 letras	11 "	8 "	5.5 "	1 letra

ANEXO 27

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE SÍLABAS

- A) Se les proporcionaban palabras ya entrenadas para que localizaran alguna sílaba en especial.
- B) Se les indicaba una sílaba y los niños tenían que decir una palabra que la contuviera.
- C) Las consonantes y vocales ya entrenadas se les proporcionaban para que formaran palabras o frases, después se seleccionaba una de éstas para hacer un dibujo en el cuaderno o en una hoja.
- D) Uno de los niños dictaba palabras a los otros niños, con las sílabas ya entrenadas.
- E) Se les entregaban papeles en donde estaba escrita una frase con las sílabas ya entrenadas, los niños debían leerlas y ejecutar lo que en ellas se indicaba.
- H) A recortes de personas, los niños les colocaban palabras o frases que creían se estaban diciendo entre sí.
- I) Se pegaban diferentes sílabas en la pared, los niños corrían hacia el lugar en donde se encontrara alguna sílaba que se les indicaba.

ANEXO 28

CONTENIDOS DE LAS TRES EVALUACIONES DE LECTO-ESCRITURA

A) Letras

n = 29 letras mayúsculas en las tres evaluaciones

n = 29 letras minúsculas en las tres evaluaciones

B) Sílabas

- *pretest*: n = 80 sílabas mayúsculas

n = 80 sílabas minúsculas

- *evaluación intertratamiento*: n = 80 sílabas mayúsculas

n = 96 sílabas minúsculas

- *posttest*: n = 20 sílabas mayúsculas

n = 20 sílabas minúsculas

SÍLABAS EVALUADAS

- *pretest*: jo, fa, ni, re, ka, zu, fu, di, kra, ku, pri, xe, cle, blo, ve, rru, cha, fre, so, ta, yo, ple, flo, si, dru, pli, he, bra, tlo, tu, ku, cro, vi, wo, de, dra, be, pe, que, cri, gru, blu, tri, qui, gua, llo, gla, xa, cla, ci, ji, no, lo, fri, hi, chu, tra, sa, bra, ba, glu, pi, yi, kre, que, za, li, llu, ra, ge, le, rra, tlu, wu, fli, pro, ma, gro, Na.

- *evaluación intertratamiento*: las de el pretest más, fo, be'¹, fe', be, fu, fa, ba, bo, ta', fo', ba', bo', fa', fu', fi', bu, bi, bu', bi', fi', ta, fe.

- *posttest*: pro, tri, wu, tlo, fri, cro, wo, bre, glu, fo, pi, yo, vi, fre, li, co, cle, ci, he, de.

¹ Las sílabas que aparecen con * son las que fueron presentadas en letra de máquina. Las demás sílabas fueron presentadas en letra común.

PALABRAS

1. Del inventario y usadas en el entrenamiento

- *pretest*: 20 mayúsculas
20 minúsculas
- *intertratamiento*: -- mayúsculas
36 minúsculas
- *posttest*: 8 mayúsculas
12 minúsculas

2. Del inventario y no usadas en el entrenamiento

- *pretest*: 20 mayúsculas
20 minúsculas
- *intertratamiento*: 20 mayúsculas
48 minúsculas
- *posttest*: 10 mayúsculas
10 minúsculas

3. Derivadas del inventario

- *pretest*: 20 mayúsculas
20 minúsculas
- *intertratamiento*: 20 mayúsculas
20 minúsculas
- *posttest*: 11 mayúsculas
9 minúsculas

4. Del libro de texto

- *pretest*: 20 mayúsculas
20 minúsculas
- *intertratamiento*: 20 mayúsculas
20 minúsculas
- *posttest*: 6 mayúsculas

14 minúsculas

TOTALES

- *pretest*: 80 mayúsculas

80 minúsculas

- *intertratamiento*: 60 mayúsculas

124 minúsculas

- *posttest*: 35 mayúsculas

45 minúsculas

Palabras evaluadas

1. Del inventario y usadas en el entrenamiento

- *Pretest*: *prepri*, *parados*, *como*, *comí*, *son*, *sabes*, *verdad*, *tí*,
tengo, *decían*, *modo*, *hago*, *bomba*, *fortuna*, *niña*,
grande, *chivió*, *por*, *pelo*, *pandita*.

- *Intertratamiento*: *felicidades*², *los*, *bolsitas*, *chiquitos*,
mamá', *lee*, *compraron*, *papá'*, *la*, *rojos*, *amigos'*,
tienen', *aprenden'*, *globos*, *juguetes'*, *dulces'*,
gracias, *niños'*, *fueron*, *de'*, *casa'*, *y*, *los'*, *el*,
maestra, *casa*, *y'*, *quiere*, *el'*, *comen'*, *niños*, *la'*,
mamá, *escriben*, *fruta*, *mis'*.

- *Posttest*: *foto*, *desde'*, *solita'*, *blusa'*, *llama'*, *también*,
panda, *plátano*, *voló'*, *fortuna*, *poder*, *broma*,
siempre', *quiero*, *gelatina'*, *carpas'*, *decir'*,
corriendo', *yo*, *ha*.

2. Del inventario y no usadas en el entrenamiento

- *pretest*: *prepri*, *parados*, *como*, *comí*, *son*, *sabes*, *verdad*, *tí*,

² Las palabras con * se presentaron en letra de máquina, el resto en letra común.

tengo, decían, modo, hago, bomba, fortuna, niña,
grande, chivió, por, pelo, pelo, pandita.

- *intertratamiento*: las anteriores más bata, mi', tío', bobo,
bebé', beta, chiquito, un', bebida, tubo, bebé',
tubito, abuelita', beti', yo, fué', botita',
grandota, tú, beto, tía, boba', bota, beba', globo,
bebido', plancha.
- *posttest*: las mismas que en el pretest.

3. Derivadas del inventario

- *Pretest*: pego, primota, pesará, piso, palero, pandota, plumas,
cositas, colchonzote, creciendo, caé, calaquita,
cortar, sobre, servirán, sabrán, vueltecitas, iré,
ver, volveran.
- *Intertratamiento*: las mismas que en el pretest.
- *Posttest*: las mismas que en el pretest.

4. Del libro de texto

- *Pretest*: yunta, regletas, maya, higueras, triángulos,
composición, quinqués, fusil, arceas, servicios,
titula, lechuza, vehículo, dedales, dominó,
rehilete, móvil, cecina, inquieta, plantillas.
- *Intertratamiento*: las mismas que en el pretest.
- *Posttest*: las mismas que en el pretest.

ORACIONES

- *Pretest*: no se evaluaron.
- *Intertratamiento*: no se evaluaron.
- *Posttest*:
 - a) del inventario:

1. Los globos son de colores (mayúsculas, máquina).
 2. En México hay montañas (minúsculas, común).
- b) del libro de texto:
1. Tomasito tiene muchos amigos (mayúsculas, común).
 2. Los columpios son amarillos (minúsculas, máquina).

Clasificación por palabras

1. Del inventario y usadas en el entrenamiento:
 - a) Mayúsculas: los, globos, de, colores, tiene, muchos, amigos.
 - b) Minúsculas: en, México, hay, montañas, los, amarillos.
2. Del inventario y no usadas en el entrenamiento:
 - a) Mayúsculas: son.
 - b) Minúsculas: son.
3. Palabras de difícil clasificación (?):
 - a) Mayúsculas: Tomasito.
 - b) Minúsculas: columpio.

PÁRRAFOS

- *Pretest*: no se evaluaron párrafos.

- *Intertratamiento*:

A) Del libro de texto (presentado en letra de máquina y común):

El día en que nació mis padres sembraron un naranjito. Los dos hemos crecido, sólo que el arbolito ha crecido más rápido que yo. Desde hace varios años florece y ya ha dado algunas naranjas. Yo apenas voy en primer año, y ya sé leer, escribir y hacer cuentas.

B) Del inventario (palabras usadas en el entrenamiento, presentado en ambos tipos de letras):

La mamá y el papá tienen niños y un bebé chiquito. La abuelita y la tía fueron a la casa de los niños y compraron dulces chiquitos, congeladas, juguetes y un globo bobo.

Mi mamá plancha la bata, el bebito quiere teta y los niños

escriben al tío.

CLASIFICACIÓN POR PALABRAS

1. Del inventario y usadas en el entrenamiento; n = 42 , Texto (6 máquina, 6 común), Inventario (36 máquina, 36 común): el, los, el, y, y, y, / la mamá, y, el, papá, tienen, niños, y, chiquito, la, y, la, fueron, a, la, casa, de, los, niños, y, compraron,, dulces, chiquitos, congeladas, juguetes, y, mamá, la, el, quiere, y los, niños, escriben, a, el.

2. Del inventario y no usadas en el entrenamiento; n = 42, Texto (29 máquina, 29 común), Inventario: (13 máquina, 13 común): día, en, que, mis, un, dos, sólo, que, yo, desde, hace, años, ya, ha, más, rápido, que, yo, desde, hace, años, ya, ha, algunas, yo, apenas, voy, en, año, ya, se, leer, escribir, hacer/ un bebé, abuelita, tía, un, globo, bobo, mi, plancha, bata, bebito, teta, tío.

3. Derivadas del inventario: n = 2, Texto (2 máquina, 2 común), Inventario (0 palabras): nació, arbolito.

4. Del libro de texto: n = 3, Texto (3 máquina, 3 común), Inventario (0 palabras): florece, primer, dado.

5. Palabras ?: n = 9, Texto (9 máquina, 9 común), Inventario: (0 palabras): crecido, padres, sembraron, naranjito, hemos, crecido, varios, naranjas, cuentas.

TOTALES

Tipo de palabra

máquina

común

1. Inventario y usadas	42	48
2. Inventario y no usadas	13	42
3. Del libro de texto	--	3
4. Derivadas del inventario	--	2
5. Palabras ?	--	9

- *Posttest*

A) Del inventario (n = 51, presentadas en letra de máquina):

Hoy en la mañana mi mamá me llevó a la primaria. Es una escuela grande y bonita.

Mi papá dice que voy a tener muchos amigos y que a la hora del recreo vamos a poder jugar a las escondidillas. Cuando me canse me sentaré a comer mi torta.

B) Del libro de texto (n = 62, presentadas en letra común):

Mi casa está en un pueblo muy bonito. Allí vivíamos mi mamá, mi papá y yo; las gallinas, dos perros y una gata. Tenía dos recámaras, su comedor, su cocina y su baño.

Mi mamá y mi papá dormían en una recámara, yo en otra, las gallinas en los árboles, los perros en el patio y la gata donde le daba sueño.

CLASIFICACIÓN POR PALABRAS

1. Del inventario y usadas en el entrenamiento (n = 104, 49 en letra de máquina, 55 en letra común).: hoy, en, la mañana, mi, mamá, me, llevó, a, la, primaria, es, una, escuela, grande, y, bonita, mi, papá, dice, que, voy, a, tener, muchos, amigos, y, que, a, la, hora, del, recreo, vamos, a, poder, jugar, a, las, cuando, me, canse, de, correr, me, a, comer, mi, torta/ mi, casa, está, en, un, muy, bonito, allí, vivíamos. mi. mamá, mi, papá, y, yo, las, gallinas, dos, perros, y, una, gata, tenía, dos, su, su, cocina, y, su, baño, mi, mamá, y, mi, papá, en, una, yo, en, otra, las, gallinas, en, los, árboles, los,

perros, en, los, árboles, los, perros, en, el, y, la, gata, donde, le, daba, sueño.

2. Del inventario y no usadas: n = 0

3. Derivadas del inventario:(n = 3, 1 en máquina y dos en común): sentaré/ vivíamos, dormían.

4. Del libro de texto y no incluidas en el inventario: n = 0

5. Palabras ?:(n = 6 , 1 en máquina , 5 en común): escondidillas/ pueblo, comedor, recámaras, recámara, patio.

TOTALES

Tipo de palabras	máquina	común
1. Del inventario y usadas	49	55
2. Del inventario y no usadas	--	--
3. Derivadas del inventario	1	2
4. Del libro de texto	--	--
5. Palabras ?	1	5

ESCRITURA

POSTTEST

1) copiado:

EJEMPLO DE LOS PARRAFOS UTILIZADOS DURANTE LA EVALUACION
INTERTRATAMIENTO

La mamá y el papá tienen niños y un bebé chiquito.

La abuelita y la tía fueron a la casa de los niños y compraron dulces chiquitos, congeladas, juguetes y un globo bobo.

Mi mamá plancha la bata, el bebito quiere teta y los niños escriben a el tío.

ANEXO 31

EJEMPLOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS LETRAS EN QUE FUERON PRESENTADAS LOS DIFERENTES TIPOS DE PALABRAS EN EL POSTTEST DE LECTO-ESCRITURA

PALABRA	TIPO DE LETRAS
1. propri	máquina-mayúsculas
2. parados	máquina-mayúsculas
3. cama	máquina-minúsculas
4. comi	común-mayúsculas
5. son	máquina-mayúsculas
6. sabes	máquina-mayúsculas
7. verdad	máquina-mayúsculas
8. yunta	común minúsculas
9. regletas	común-minúsculas
10. maya	común-minúsculas
11. servicios	común-minúsculas
12. dominó	máquina-mayúsculas
13. móvil	común-minúsculas
14. rehilete	máquina-minúsculas
15. cecina	máquina-minúsculas
16. plantillas	común-minúsculas
17. calaquita	común-mayúsculas
18. ver	común-minúsculas
19. iré	común-mayúsculas
20. vueltecitas	máquina-minúsculas

prepri

foto

PARADOS

DESDE

como

solita

COMÍ

blusa

SON

LLAMA

SABES

TAMBIÉN

VERDAD

PANDA

TÍ

PLÁTANO

tengo

voló

decían

formamos

ANEXO 34

EJEMPLOS³ DE LAS PALABRAS OBTENIDAS EN EL INVENTARIO DE LENGUAJE ORAL

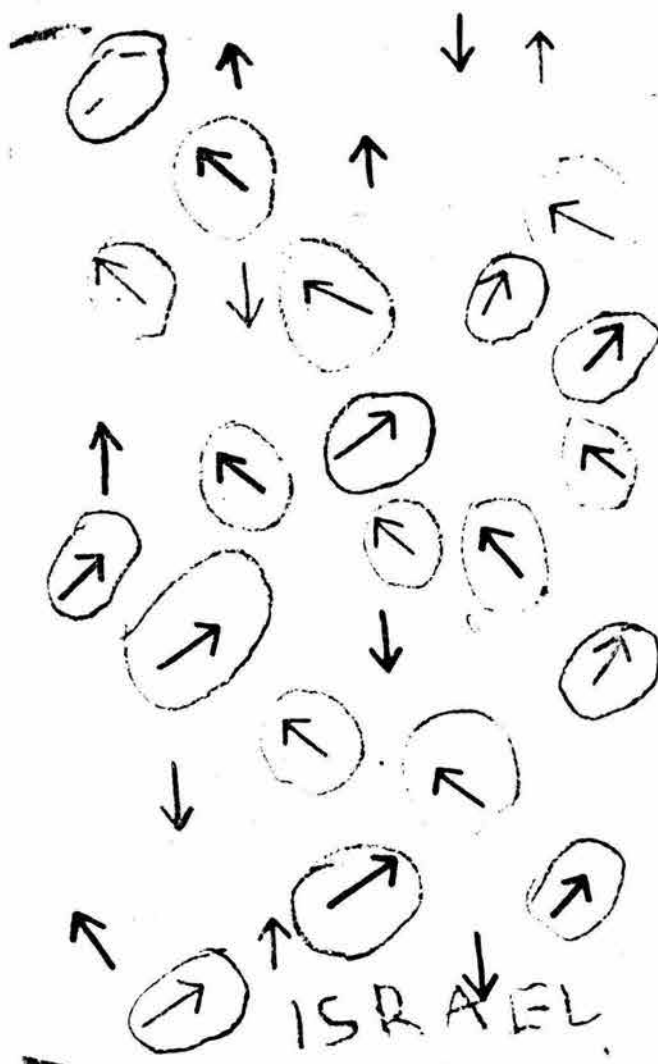
P A L A B R A	FRECUENCIA
1. acuerdo	4
2. aplaudían	2
3. abuelita(o)	15
4. atrás	2
5. aprendamos	1
6. acostar	2
7. bañar	1
8. bebé(s)	5
9. baboso	1
10. Chapultepec	6
11. chichón	1
12. chiquito(s)	3
13. compraron	1
14. corriendo	1
15. caricaturas	2
16. descansar	3
17. descompusieron	1
18. disfraces	2
19. ensuciar	1
20. escuela	4

³ Las palabras presentadas se seleccionaron aleatoriamente de el total obtenido (471 palabras diferentes).

21. escribir	1
22. feria	2
23. fiesta	3
24. frijolito	3
25. globo	5
26. grandota	3
27. gatos	1
28. hermanos	2
29. hacemos	1
30. huevo	1
31. igual	1
32. ibamos	1
33. ido	3
34. juegos	2
35. juguete	2
36. jalar	1
37. kilos	1
38. kinder	1
39. letras	1
40. leer	4
41. lastiman	1
42. llevan	3
43. llama	8
44. magos	1
45. manzana(s)	6
46. mariposita	2
47. negrito	1
48. ninguna	1
49. niño(s)	8
50. no	45
51. oscura	1
52. oyendo	1

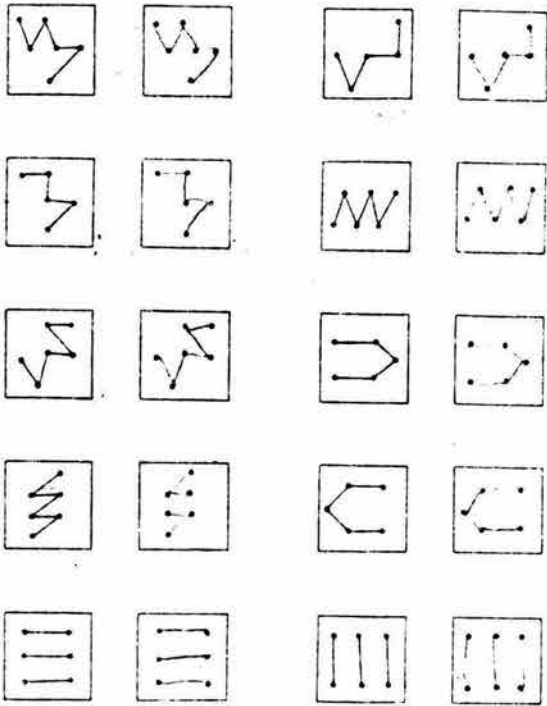
53. primavera	2
54. para	26
55. papá	5
56. porque	9
57. padrino	1
58. queremos	1
59. que	42
60. quiero	2
61. reina	3
62. rueda	2
63. rápido	2
64. si	15
65. se	49
66. son	5
67. también	30
68. tengo	14
69. todo(s)	7
70. un	25
71. una(s)	39
72. uvas	2
73. veo	11
74. voy	6
75. ví	5
76. ya	23
77. y	74
78. yo	95

EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES QUE ELABORARON LOS NIÑOS DURANTE EL ENTRENAMIENTO DE DISCRIMINACION VISUAL

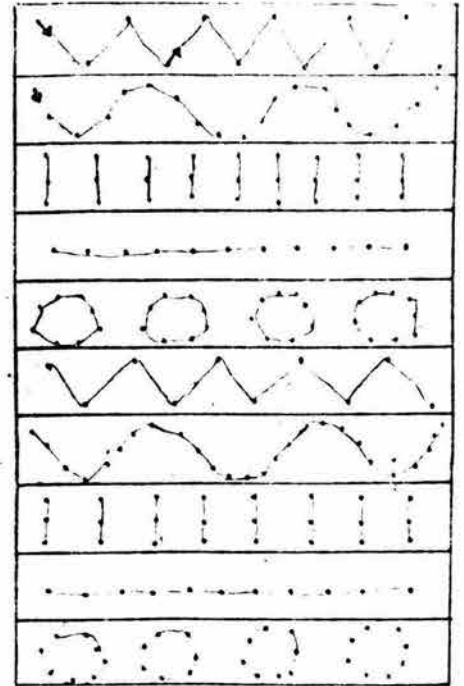


EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL ENTRENAMIENTO DE MOTORA FINA

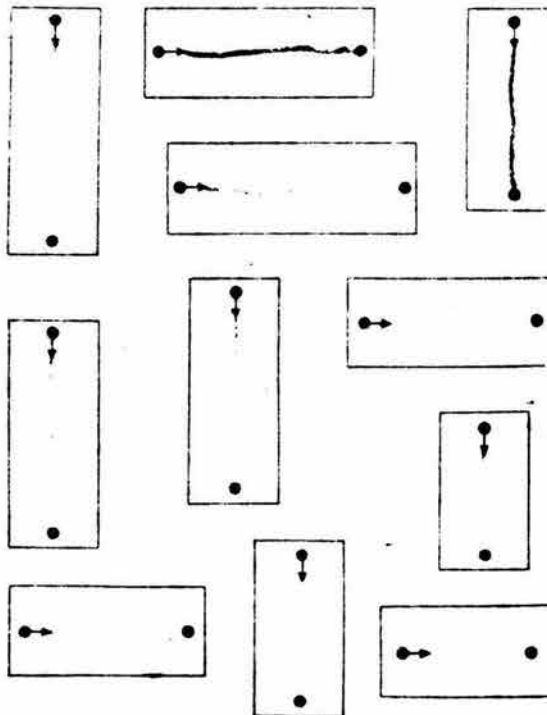
63



64



65



66

67

Abecedario M W V X O QAM
asi eia lo y

1º Silabas

O @

Abecedario

Israel 11/Mayo/89.

A a G i o R Y U X W
E x x x x x

S2

Silabas

U + x

S3

Abecedario

A a E e I i o u w

LETRAS, SILABAS O PALABRAS QUE ESCRIBIERON LOS NIÑOS DURANTE
LA EVALUACION INTERTRATAMIENTO

51

lor (los) x

car

yo (y) ✓

lorlor (casa) x

mi, 3

mi 2, mis x

ni 2

leph

leen ✓

leen

52

(de) de y (y) los (los) la (la) mama (mami) ma (ma)

53

q (que) el (de) casa (casa) y (y) lo (los)

lo (la) mi (mami) mama (mami) leen (leen)

mami

15/11/2011

Tomásito era un niño demasiado
 serio
 a mi me gustan los plátanos

Tomásito era un niño

demasiado serio

Israel

a mi me gustan los plátanos

ISRAEL
7 min.

Tomasito era un niño

S3

Nelvy 29/agosto/89.

demasiado serio

A mí me gustan

Nelvy 29/agosto/89.

los plátanos.

3'05" (01/01/2018)
 Mi abuelita ronca fuerte
 cuando duerme

2'12"
 Mexico ha cambiado y segui
 ra

5 min
 Mi abuelita ronca fuerte
 cuando duerme

3 min
 Mexico ha cambiado y
 se sigue cambiando

mi abuelita ronca fuerte
 cuando duerme

Mexico ha cambiado y

seguira cambiando

S1

2.25"

epaten de

1.25"

ela e

S2

de pastel tiene
 mermelada de fresas
 en la escuela y se
 muchos amigos

S3

el pastel tiene mermelada

de fresa

en la escuela y se
 muchos amigos

LETRAS, SILABAS O PALABRAS QUE LOS SUJETOS REDACTARON DURANTE
EL POSTTEST DE LECTO-ESCRITURA

41/10/11 sine y mama me y ~~mama~~

S

biy caricaturas y de

S

Sallu re y desdus

m=dui a la lecha y des

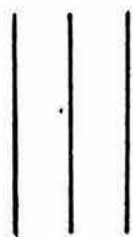
pus duy a is hlibir

a Mi rmana

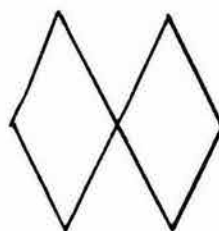
Parada y se bilatele

S

EJEMPLOS DE LOS EJERCICIOS DE MOTORA FINA
REALIZADOS POR LOS NIÑOS DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA



"las rejas de una cárcel"
"una cerca"



"una mariposa"
"un vampiro"



"un iglú"



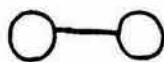
"lluvia"



"la casa de
un indio"



"el tronco de
un árbol"



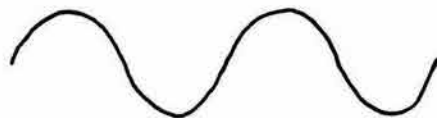
"unos lentes"
"unas pesas"



"una mariposa"



"el techo de un castillo"



"una lombriz"

EJEMPLO DE REGISTRO DE LA LECTURA DE PALABRAS DURANTE EL
POSTTEST

POST-EVALUACION DE LECTO-ESCRITURA

Palabras del Inventario usadas en el Entren.

Nombre Nelvy & Edad 6 añosEvaluador Leticia Fecha 280889

	PALABRAS	Acier.		Errores			Entrecortada		Lat. seg.	Comprens	
		SI	NO	Omis.	Inven.	Sust.	Silaba	Sonido		SI	NO
S	foto ✓	✓		S			✓				✓
S	desde		✓		O						
S	solita ✓	✓		S			✓				✓
S	blusa ✓	✓		S			✓				✓
S	llama	✓			S		✓				✓
S	también	✓	✓		S		✓ ^{bien}				
S	panda		✓		I		pan				
ES	plátano		✓		O						
ES	voló ✓	✓	✓	I	gloio gloio						
ES	formamos fortuna ✓	✓		I			✓				✓
S	poder	✓			Sil	Silaba	po				
ES	broma		✓		Sil		o y ma				
S	siempre ✓	✓		S			✓				✓
S	quiero ✓	✓		S			✓		-	5	✓
S	gelatina ✓	✓		S			✓		-	4	✓
S	carpas ✓	✓		S			✓		-	4	✓
S	decir ✓	✓		S			✓		-	3	✓
S	corriendo ✓	✓		S			✓		-	2	✓
S	yo ✓	✓		S					-	2	✓
S	ha	✓			S			es una letra		3	✓