

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



ENSEÑANZA DE LA LECTURA MEDIANTE
EL METODO FONETICO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

ROSA MARIA SERRANO OSORIO

FEBRERO

1976



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CON CARTIÑO:

A MIS PADRES:

BLANCA Y FRANCISCO.

POR TODO.

A MIS HERMANOS:

MARY LUPE Y SERGIO.

FRANCISCO.

ROBERTO.

RAFAEL.

BLANCA

Y

MARY CRUZ.

CON AMOR

A MARIO.

¡ GRACIAS GORDO !.

A MI ABUELITA Y MIS TIOS,
EN ESPECIAL A SARITA Y MANUEL
QUIENES CON SU AFECTO Y APOYO HICIERON POSIBLE LA CULMINACION
DE MIS ESTUDIOS.

A SARIBEL.

A MARIO Y GUILLERMINA.

A CARLITOS.

A MIS MAESTROS.

A MIS AMIGOS.

A LA MAESTRA SILVIA LOPEZ VILLALBA.

POR LAS FACILIDADES QUE ME BRINDO PARA EL DESARROLLO DEL
PRESENTE TRABAJO.

A LOS NIÑOS.

AL PERSONAL DE LA EDITORIAL TRILLAS.

CON CARINO Y ADMIRACION

AL DR. GUSTAVO FERNANDEZ PARDO.

QUIEN SERIA EL MEJOR TUTOR DE CUALQUIER
PRINCIPE.

POR SU ACERTADA DIRECCION.

AL H. JURADO;

LIC. JAVIER AGUILAR

LIC. JORGE MOLINA.

MTRA. DOLORES MERCADO.

DR. GUSTAVO FERNANDEZ.

LIC. ARMANDO QUIROZ.

INTRODUCCION .

Al realizar una investigación sobre la enseñanza de la lectura, - y pretender que los datos aportados no pasen a formar parte del volumi- noso número de escritos que apoyan algún método particular, sin poseer se datos que sustenten esa decisión, representa un compromiso conside- rable. Ante todo hay que considerar la posibilidad, más o menos inme- diata de aplicación que puedan tener los datos obtenidos. Si a lo lar- go de la investigación, se demuestra que el método experimentado es - efectivo, en cuanto a que reduce el tiempo que el niño requiere para - aprender a leer, permite una mayor facilidad en el aprendizaje, elimi- na el aburrimiento y la rutina, se integra a un desarrollo armonioso - no sólo del aprendizaje en sí, sino también contribuye a que el niño - aprenda a aprender, facilita la transferencia, aumenta la comprensión- de lo leído, etc.; si se demuestra que un método en particular es efec- tivo, decíamos, en varios de los aspectos señalados, se habrá abierto- la posibilidad de sistematizar e implementar más adecuadamente ese mé- todo, para ponerlo en práctica, dentro de un sistema educativo, con el consiguiente ahorro de tiempo escolar y esfuerzo docente que, entonces podrá aprovecharse en otras actividades. O si, como resultado de la in- vestigación, surge a la luz la fundamental importancia de una variable siempre presente pero pocas veces considerada a fondo, como puede ser- la motivación del aprendiz, se habrá ganado mucho y se justificará con creces el esfuerzo empleado en el experimento.

Si, por otro lado, los datos indican que el método no es práctico, por poseer muy pocas o ninguna de las cualidades deseables para la en- señanza de la lectura a los niños, habría que señalar las posibles cau- sas de ese deficiencia y cuestionar o impugnar su aplicación a nivel - masivo, dentro del sistema educativo. En ambos casos se habrá ganado - mucho en el conocimiento acerca de la forma en que el niño aprende a - leer.

El problema radica, la mayoría de las veces, en la aplicación ma- siva y generalizada de un método, sin haber realizado antes estudios - que justifiquen suficientemente esta aplicación. Como podemos observar en los hábitos de lectura de los individuos que han pasado por nuestro sistema educativo, los índices de comprensión, eficacia, y rapidez son alarmanamente bajos, e incluso la asiduidad -ese tipo de analfabetis-

mo que no reside en el desconocimiento de los signos, sino en la falta de inclinación por la lectura o en su descuido total, tanto en los educandos de primaria como en un número sorprendentemente alto de profesionistas. Ante todo esto, uno puede preguntarse si la falta de efectividad de un método de instrucción se debe a fallas intrínsecas o a falta de eficiencia por parte de los maestros encargados de aplicar dicho método. Un método que ha dado buenos resultados con adultos, quienes ya han sido moldeados por el medio ¿ Dará iguales resultados con niños ? - Cuando un método específico ha demostrado ser efectivo en un idioma ¿ Son los datos automáticamente transferibles a otro idioma, con leyes de fonética y sintaxis distintas a las del idioma en el que se hizo el estudio original ? ¿ La aplicación de un método es efectiva per se o son las ayudas adicionales las que contribuyen a incrementar su eficiencia? Las diferencias encontradas en la eficiencia en la lectura ¿ Son atribuibles al método empleado, a diferencias ambientales, individuales o a interacciones de estos factores ? ¿ En qué forma pueden corregirse esas deficiencias ? ¿ En qué forma pueden corregirse esas deficiencias? ¿ De qué manera afecta a la comprensión el aprendizaje de la lectura a través de cualquiera de los distintos métodos? ¿ Qué tan costeable es la aplicación arbitraria de un método de lectura a todo un sistema escolar sin la investigación previa que respalde dicha aplicación?

A pesar de que la lectura es reconocida como uno de los medios más importantes de comunicación y transmisión de conocimientos, como herramienta para el manejo eficiente del medio que nos rodea y como instrumento para la superación individual, muy poco se ha hecho en México para saber, a través de la investigación científica, qué método, de los varios que existen, es el más adecuado para enseñar a los niños a manejar con eficiencia el alfabeto y sus posibles aplicaciones.

Todos los autores están de acuerdo en que la lectura es de primordial importancia para el hombre actual, lo cual queda claramente resumido en el siguiente párrafo del libro de Hainstock (Pág. 111).

"La lectura es la habilidad básica más importante que aprendemos después de hablar. El poder leer significa el éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida. Si el niño no sabe leer bien, está sentenciado al fracaso, pues de la lectura depende la mayor parte de su futuro aprendizaje y éxito. Tanto los educadores como los psi-

cólogos están de acuerdo en que el alumno que no puede leer es prácticamente ineducable, y si no está leyendo bien alrededor de los ocho o nueve años de edad, lo más probable es que nunca llegue a ser un lector ni siquiera regular. Es una triste verdad que los niños que no pueden leer tienden a convertirse en el problema disciplinario más serio de las escuelas actuales. Sus frustraciones llegan a un punto en él que encuentran que sus medios para entender y para expresarse son inadecuados y en última instancia rechazan la escuela y todo el proceso de aprendizaje."

El párrafo anterior abarca, además de los analfabetas reales, a los analfabetas funcionales, que en México forman el 70% de la población.

Hay que señalar que la literatura en favor de alguno de los métodos existentes es abundante, pero los argumentos expresados son, casi siempre, generalizaciones basadas en razonamientos lógicos y rara vez en investigaciones empíricas y rigurosamente controladas. Incluso, en muchos casos, se sigue un método en lugar de otros porque es el que se ha usado siempre, porque está de moda en otro país, que puede ser de un idioma distinto, con complejidades y problemas diferentes, o simplemente por decisión, la mayoría de las veces arbitraria, de la persona encargada de fijar las normas educativas de un país particular.

El problema de la lectura plantea una doble línea de investigación: La pronunciación eficiente de un texto escrito y la comprensión de lo que se está leyendo. Generalmente se investigan ambos aspectos a la vez sin considerar los diferentes procesos implicados en cada uno de ellos. La forma en que el lector aprende a pronunciar adecuadamente y con eficiencia el sonido indicado por un símbolo alfabético, a tenido muy poco apoyo experimental, como puede observarse si se procede a una revisión histórica de la enseñanza de la lectura.

ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Los datos más antiguos que se poseen sobre la forma de enseñar a leer proceden de la Grecia antigua, en donde los niños eran guiados a la "scola" por un esclavo viejo o ayo, inútil para otros servicios, al cual se denominaba "paidagogus" o pedagogo. En estos sitios los niños recibían sus lecciones del "grammatistes" quien empezaba enseñando el alfabeto, mostrando cada una de las letras, repitiendo su nombre y haciendo que todos sus alumnos las repitieran y señalaran. Las lecciones se daban en grupo o individualmente, y se basaban en un sistema puramente rutinario de repetir a coro: Alfa, beta, gamma ... etc. Según Ba surto (1973) "... el aprendizaje era rápido porque la tarea de los maestros se reducía a la enseñanza del tipo de letras mayúsculas (y mi núsculas) y de las diferentes combinaciones de consonantes con vocales para formar sílabas y palabras de todas clases". Lo cual implica que desde aquella época se usaba una forma del método fonético.

El mismo método, con algunas innovaciones en cuanto a motivación, usando acrósticos, se siguió entre el pueblo judío, que se encontraba influenciado por los métodos educativos griegos, principalmente aristo tólicos, convirtiéndose la sinagoga en otro ejemplo de enseñanza de la lectura a través del método fonético, ya que los rabinos sentaban a los niños en círculo, donde repetían a coro los sonidos de las letras y aprendían sus posibles combinaciones en sílabas directas, inversas y mixtas, simples o compuestas, aprendiendo así la lectura eficiente de las escrituras hebreas.

En la Roma Imperial no hubo grandes cambios, siendo como era here dera de la cultura griega, lo único que se modificó fue el tipo de carácter, al del alfabeto actual, pues incluso muchos niños seguían siendo conducidos a la escuela por los pedagogos griegos, que los patricios romanos destinaban especialmente para tal actividad.

Poca antes del inicio de la invasión de los hunos a la península itálica, sin embargo, encontramos referencia a un hecho sencillo pero muy significativo y que tuvo su origen en la reflexión mística de dos importantes pensadores del período previo al medievo, Sn. Agustín y Sn. Ambrosio, obispo de Milán. Relata el primero en sus "Confesiones" que, al pasear por los pasillos del convento observó a su maestro y guía con un libro en las manos y aparentemente leyendo, pero lo que más intrigó al filósofo fue que Ambrosio se limitaba a pasar las hojas del libro sin emitir sonidos. Al cuestionarle sobre tan extraña conduc

ta, obtuvo como respuesta algo que pudo ser importante para las ideas contemplativas del que posteriormente fuera obispo de Hipona y fundador de una de las primeras órdenes monásticas, pero que posee otro tipo de relevancia para nosotros. La causa de tanto asombro parece indicar con claridad que en aquella época, hacia 384 d.C., la lectura se hacía, invariablemente, en voz alta y que por lo tanto, el aprendizaje de la lectura ocurría por la repetición frecuente y la audición de los lectores. El efecto de este cambio, a casi 16 siglos de distancia, es difícil de evaluar, ¿la lectura en silencio permite una mayor concentración, como la buscaba Sn. Ambrosio? ¿Esta mejor concentración se puede adquirir desde el inicio del aprendizaje de la lectura o es una habilidad de aparición tardía en los lectores? ¿Caracteriza la lectura en silencio a los lectores eficientes o a los deficientes? ¿El nuevo procedimiento de lectura impidió una mayor difusión de este hábito? y, una pregunta que parece tener un gran valor heurístico: ¿Es posible enseñar a leer eficientemente a niños sanos y normales, sin que haya necesidad de que pronuncien los sonidos del texto que tienen enfrente, sino que sólo los "oigan" mentalmente?. Esta no es una pregunta sin fundamento, ya que sujetos sordomudos pueden hacerlo, pero la cuestión más interesante es si esto favorece o retarda el aprendizaje y la calidad de lectores que produzca.

Durante la Edad Media, la situación permaneció sin muchas modificaciones en lo que respecta al método, sólo se produjo una reducción del número de personas a las que la educación alcanzaba. Como el latín continuó siendo el lenguaje que se enseñaba a las personas cultas, y esta enseñanza se impartía en los claustros monacales, podemos hablar de un estancamiento en la educación; La lectura se convierte en una forma de diferenciación social, más que constituir un medio de comunicación de grupos. No es sino hasta el advenimiento del Renacimiento, y la invención de la imprenta, que la lectura empieza a cobrar la importancia que hoy en día posee.

Casi al mismo tiempo que empiezan a difundirse los libros impresos surge la escuela "popular", en la que se presta cada vez mayor atención al aprendizaje de la lectura de las distintas lenguas nacionales.

Es hacia 1536 cuando el alemán Valentín Ickelsamer sistematiza un

método comunmente conocido entonces como "fónico" o "fonético", en el cual se añade una E a cada una de las consonantes, para poder pronunciarlas separadamente: BE, CE, DE, ...etc. a este sistema se le conoce también como sintético. Posteriormente, sin saberse exactamente cuando ni gracias a quien, se inventa el método silábico, en el que se combinan las vocales con las consonantes; este método tuvo mucha aceptación y se siguió usando hasta muy avanzado este siglo, en el famoso "Silabario de Sn. Miguel" y en el de Fray Victor María Flores.

En 1787, Nicolas Adams, Jose Jacotot y Vogel propusieron la enseñanza de la lectura a través de palabras completas, siendo el primer intento de aplicación sistemática del método global. Jacotot, quien se dedicó a la enseñanza de la lectura en adultos dice: "No enseñemos al niño las letras primero, después las sílabas y luego las palabras. Por el contrario, hagámosle leer, releer y aprender de memoria una frase o una página cualquiera. El mismo las descompondrá después en palabras, sílabas o letras, que reconocerá más tarde en otra página".

En el párrafo anterior se atribuye a los niños una gran capacidad de razonamiento analítico, como para poder abstraer de un conjunto de elementos, los signos específicos que corresponden a cada sonido, considerando que el niño "deberá empezar por lo conocido y concreto para ir progresando hacia lo desconocido y lo nuevo y, finalmente, alcanzar lo abstracto." Para completar el panorama hay que señalar que casi un siglo antes, Juan Amos Komensky (pedagogo y humanista checo más conocido como Comenio) en su "Janua Linguarum Reserata" -La Puerta Abierta de las Lenguas- afirma que las palabras deben aprenderse al mismo tiempo que se van conociendo las cosas. Y propone enseñar cerca de 8,000 objetos conocidos junto con sus nombres impresos.

El alemán Vogel no es tan radical como su colega Jacotot, ya que no propone la memorización de páginas enteras, sino tan sólo de palabras. En México hubo también un defensor temprano del método global, el Dr. Manuel M. Flores, quien, hacia 1884 afirma que el niño pasa de las palabras a las sílabas y de éstas a las letras, por una necesidad de simplificación y que, por lo tanto, proceder en ese orden a la enseñanza de la lectura es la mejor técnica. La memoria del niño se recarga de datos, dificultando la adquisición de nuevas palabras. Cuando se presenta esta

situación puede pasarse, nos dice el Dr. Flores, a la enseñanza de las sílabas, y cuando el aprendizaje de éstas se dificulte debe procederse a la enseñanza de las letras. Este sistema es introducido en nuestro país por el pedagogo suizo Enrique C. Rebsamen a principios de siglo, siguiendo el sistema conocido como "Método de las Palabras Normales" (empezar con palabras y no con letras).

En 1918, el francés Decroly repite los argumentos expresados por los otros defensores del método global: Que la enseñanza de la lectura, debe proceder de lo general -las palabras- a lo particular -las letras- y sus sonidos- a través de una diferenciación progresiva. Su colaborador J. Degand afirma que ir de lo concreto a lo abstracto es el principio básico de toda metodología. Para enseñar a hablar al niño, había dicho en 1906, la madre no se dirige a él con monosílabos o sonidos aislados, ni siquiera mediante palabras, sino por medio de frases.

Como argumentos defensores del sistema global se afirma (López Murrillo, 1974) que: "Nada hay más abstracto que la letra A, leer las letras es muy difícil puesto que nadie ha comido nunca una A, o tomado una A, o llevado una A, o abierto una A; las letras del alfabeto no son las unidades de la lectura y la escritura, como tampoco los sonidos aislados lo son del lenguaje oído o hablado. Las palabras son las unidades del lenguaje, cuando el niño lea bien le enseñaremos el alfabeto, entonces, ya podrá comprender porque le fue necesario al hombre inventar el alfabeto y porque necesitamos letras" o como decía Nicolas Adams en 1787: "Cuando dais a conocer un traje no empezais mostrando los forros y los adornos, sino el traje entero ¿Por qué no haceis lo mismo con la lectura? Presentad palabras significativas, enteras y leedlas delante de vuestro grupo, para que éste vea que le estais diciendo la verdad. Regalad en tarjetitas a los niños cada una de las palabras que aprenda." Esto puede ser tal vez un buen sistema motivacional, pero no demuestra su eficacia como método de enseñanza de la lectura.

Un poco antes del pronunciamiento de Adams en favor de la enseñanza de la lectura con el método global, en 1783, el norteamericano Noah Webster (Flesch, 1955) proclama: "...la necesidad de empezar con los elementos del lenguaje y explicar los poderes de las letras". A partir de esta época y hasta 1846 se publicaron en Estados Unidos, algunos manuales en los que se utilizaba el método fonético. Fue en esta fecha, a

mediados del siglo pasado, cuando un maestro, John Russell Webb introduce el método global. Nueve años después, en 1855, J.M. Catell realizó la primera investigación experimental sobre el aprendizaje de la lectura, -cuyos datos parecen apoyar que, con sujetos adultos, se requiere menos-tiempo para reconocer una palabra completa que para reconocer las letras que la componían; argumento utilizado como punto de apoyo del método -global, sin embargo, J. McKeen Catell, sólo demostró que para los sujetos que conocían el significado de una palabra escrita, su presentación taquistoscópica requiere menos tiempo que la suma aislada de las letras que la componen, de lo que dedujo que percibimos totalidades significativas, pero ¿Qué ocurriría si utilizáramos palabras que tuvieran una -combinación altamente improbable? Hasta ese momento, las bases para elegir un método u otro se encontraban sólo en razonamientos lógicos y no en una experimentación controlada y sistemática.

Algunos estudios recientes señalan ciertos aspectos negativos del método global (Saldaña y cols., 1974; Alvarez y cols., 1975). Se encontró que este método no produce transferencia y crea una tendencia a adivinar palabras, en un porcentaje que varía entre el 40% y el 70%, cuando las palabras desconocidas tienen cierta semejanza, en su forma o en sus elementos constitutivos, con alguna de las palabras ya aprendidas. El niño que aprende con el método global, sólo aprende asociaciones entre formas geométricas y sonidos, pero en realidad no hay transferencia, sólo adivina. Esta situación obliga al niño a seguir adivinando, hasta que él mismo empieza a analizar las palabras, a partir de sus elementos fonéticos. Así, el niño ha andado el camino más largo para aprender que cada letra tiene un sonido especial, que combinado permite formar una -cantidad prácticamente infinita de sonidos nuevos, en lugar de aprender un número limitado de palabras, a las que tuvo que descomponer en sus -elementos para que, a partir de ahí pudiera formar nuevos sonidos. Esto además de la dificultad que entraña enseñar al niño la forma escrita de conceptos abstractos como "tiempo", "bonito", "Hoy", etc. mediante el método global.

Recientemente se ha empezado a utilizar el método ecléctico, como el de Paulo Freire (Freire, 1969) que combina aspectos del sistema sílabico y del global.

En la presente investigación se utilizó el método fonético debido-

a las razones señaladas anteriormente, y a los argumentos expresados por Hainstock (1973) en el siguiente párrafo:

" A través de interminables debates, los méritos de la lectura fonética para niños pequeños han seguido siendo reconocidos, porque es un método lógico; la conexión entre los sonidos y las letras hace posible convertir a los sonidos en palabras escritas, enseñando en esa forma al niño a pensar en vez de acostumbrarlos a adivinar nada más. La fonética aplicada a la lectura es verdaderamente la llave que abre la puerta de la lectura para el niño pequeño, pues si él aprende a leer fonéticamente puede leer todo y cualquier cosa con facilidad."

" De hecho, una vez que el niño se da cuenta del poder mágico de las letras y de las palabras, su entusiasmo y curiosidad resultan insaciables. Los niños parecen sentir inmediatamente que una vez que han logrado juntar los sonidos y formar palabras, no hay en realidad nada que no puedan hacer."

El último párrafo es particularmente cierto para nuestro idioma en el cual, salvo contadas excepciones y en regiones específicas, caso todas las letras suenan siempre igual. Un caso especial, en México es la "x", que puede tener el sonido de "cs", "j", "sh" y "s", como lo señala Rosenblat en su libro: "Nuestra Lengua en Ambos Mundos".

METODO.

OBJETIVO:

La presente investigación, tiene como objetivo evaluar cual de las dos versiones siguientes, del método fonético, es más efectiva para la enseñanza de la lectura en niños preescolares. Las dos versiones a comparar son:

- a.- Con ayuda.- que incluye material dibujado, diversas clases de letras, letras de lija, etc., pidiéndosele al niño que responda ante diferentes estímulos sensoriales.
- b.- Puro.- en el que únicamente se le da al niño el sonido de la letra, sin utilizar material adicional.

DISEÑO.

Debido a que la conducta de leer es irreversible y a que, para que sea válida la replicación intersujeto, se requiere un control riguroso, control que en este caso no fue posible obtener, se decidió utilizar el método estadístico de cuatro grupos de Solomon, ya que, dentro de la metodología tradicional, es el diseño que permite un mayor control de las fuentes de invalidez tanto internas como externas.

ESCENARIO:

Durante el experimento hubo cuatro escenarios distintos dentro de la misma escuela, debido al fin de años escolar y al incremento de alumnos. En todos los casos, menos en uno, el experimentador se sentó enfrente del sujeto. Los cambios de escenario no afectaron de manera importante el rendimiento del sujeto.

MATERIAL:

El material utilizado fue el siguiente:

- 1.- Alfabetos de letras recortadas en lija, tanto mayúsculas como minúsculas.
- 2.- Tres abecedarios de plástico de colores.
- 3.- Un alfabeticón.
- 4.- Tarjetas con ilustraciones para cada letra.
- 5.- Cuaderno para pegar las letras.
- 6.- Tarjetas con sílabas.
- 7.- Tarjetas para cada letra en siete formas y colores diferentes, cada tarjeta contenía una y sólo una letra.

- 8.- Una cartulina con vocales en diferentes tamaños, colores y estilos
- 9.- Una cartulina con consonantes en diferentes colores, tamaños y estilos.
- 10.- Una cartulina con el alfabeto completo, en diferentes colores, tamaños y estilos.
- 11.- Dos cuadernos de registro.
- 12.- Fragmentos en latín, con letra impresa y manuscrita, escritos en hojas separadas.
- 13.- Cronómetro.
- 14.- Dulces.

SUJETOS:

Se utilizaron como sujetos 42 niños, 21 mujeres y 21 hombres, cuyas edades fluctuaban entre los 4 y 5 años, de clase media alta, del Distrito Federal, que asistían a un jardín de niños del sur de la ciudad. Al terminar la investigación hubo cinco sujetos menos, tres del grupo experimental y dos del control. Los sujetos del grupo control dejaron de asistir al jardín después del años escolar. De los sujetos del grupo experimental, una niña del grupo puro dejó de asistir a la escuela después de la primera sesión experimental. Los otros dos (uno del puro y otro del experimental) a fin de curso. Todos los sujetos del experimento reunían los siguientes prerrequisitos:

- 1.- Control instruccional.
- 2.- Igualación a la muestra.
- 3.- Imitación de sonidos.

SELECCION DE LA MUESTRA.

Los sujetos se asignaron al azar, a los diferentes grupos, balanceándose en edad y sexo, quedando distribuidos de la siguiente forma:

GRUPO	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST	SUJETOS
Ayuda	0	Ayuda	0	7
Ayuda		Ayuda	0	7
Puro	0	Puro	0	7
Puro		Puro	0	7
Control	0	Sin ayuda	0	7
Control		Sin ayuda	0	7

PROCEDIMIENTO:

Pretest:

Se le presentó al niño un fragmento en latín, la mitad del cual - estaba escrito con letra script y la otra mitad con manuscrita. Se le dijo: "Te voy a enseñar unas letras, quiero que las leas. Si no sabes lo que dice aquí, no importa." Se registraron las respuestas correctas la latencia y el tiempo que ocupó la respuesta.

El fragmento se daba en latín, primero porque para esta investigación no interesaba la comprensión, sino únicamente que el sujeto sonara lo escrito correctamente y, segundo, para evitar la adivinación, que podría ocurrir si el niño veía una serie de letras que le recordarían una palabra que no fuera la escrita.

Entrenamiento:

Antes de empezar cada sesión se le preguntaron al niño todas las letras enseñadas en las sesiones anteriores, volviendo a repasar aquellas en las que falló, antes de enseñarle otra letra nueva. El ritmo de aprendizaje, así como la duración de la sesión, dependieron de cada niño, terminándose ésta cuando el niño no cumplía con el criterio exigido o cuando el niño estaba cansado o se rehusaba a continuar. El criterio que se pedía para iniciar la enseñanza de otra letra, fue de seis respuestas correctas consecutivas, tres de identificación y tres de pronunciación. Se enseñaron primero las vocales y después las consonantes. Se proporcionaron dulces y halago social por las respuestas correctas, sin ningún intento de control sobre estos. El entrenamiento para cada grupo consistió en lo siguiente:

Grupo con ayuda:

- 1.- Se le presentaba al niño una letra recortada en lija, con tipo de mayúscula y minúscula y se le preguntaba su sonido. Si respondía correctamente se pasaba al paso cinco. Si, por el contrario, la respuesta era incorrecta, se le daba el sonido, pidiéndosele que sintiera las letras de lija mientras repetía el sonido correcto. Si no sabía como sentir la letra, el experimentador le enseñaba la forma de seguir el contorno de la figura de lija.
- 2.- Se le presentaban al sujeto tarjetas con ilustraciones cuyo nombre se iniciaba con la letra que se estaba enseñando, diciéndosele: "Esta es la primera letra que oyes cuando dices ..." Se le presentaban entonces dos tarjetas con ilustraciones y se le decía "... y...

empiezan con la letra ..."

- 3.- Se le presentaban tres letras de plástico (la misma que se estaba enseñando) y se le pedía que dijera como sonaban.
- 4.- Se le decía que buscara en el alfabeto la letra que se estaba aprendiendo, que la recortara y la pegara en un cuaderno, diciendo su sonido.
- 5.- Se le presentaban sucesivamente siete tarjetas que tenían dibujada la misma letra, pero en colores y estilos distintos, pidiéndosele nuevamente que dijera el sonido de la letra.
- 6.- Con las cartulinas, en las que había dibujadas las vocales, las consonantes ó el alfabeto completo, en diferentes tamaños, colores y estilos, se le pedía que señalara tres letras iguales a la enseñada en ese período del entrenamiento.
- 7.- Se le señalaban tres letras iguales a la que ya había aprendido, una por una, pidiéndosele que dijera el sonido de la letra. El criterio se tomó en cuenta en base a este paso y al anterior, para considerar que ya se había aprendido la letra.
- 8.- Una vez que el sujeto cubría el criterio para las vocales, se requería que las uniera en diptongos, pidiéndosele que pronunciara juntas dos letras.
- 9.- Después de que adquirían el sonido de una consonante, se les presentaban sílabas compuestas por una consonante y una vocal. La vocal podía ir antes o después de la consonante. Se le pedía al sujeto que leyera, si no lo hacía correctamente se le repetía la instrucción, pidiéndosele tres veces más que tratara de unir los sonidos de ambas letras. Si fallaba, se le ponía la sílaba con letras de lija, se le decía cómo sonaba y se le hacía repetir el sonido mientras sentía las letras.
- 10.- Se le presentaban en letras de plástico, tres veces la misma sílaba, pidiéndosele el sonido.
- 11.- En este paso, se ponían las tarjetas con todas las combinaciones posibles de esa consonante con las vocales, y se pedía al sujeto que señalara tres iguales a las que había aprendido, luego se señalaba la sílaba objetivo tres veces consecutivas, en distintas tarjetas y el sujeto tenía que dar el sonido correcto.
- 12.- Una vez que el niño podía leer todas las combinaciones posibles de una vocal y una consonante, incluyendo las mayúsculas y minúsculas,

debían leer palabras escritas en el pizarrón, en letra script y manuscrita, así como pequeñas frases, que incluían la letra que acababa de aprender como las enseñadas anteriormente. Después de esto se enseñaba una consonante nueva.

GRUPO PURO:

- 1.- Se le presentaba al sujeto una letra, en mayúscula y minúscula, pidiéndosele que dijera como sonaba. Si respondía correctamente se pasaba al paso dos. Si respondía incorrectamente se le decía el sonido correcto y se le pedía que lo repitiera.
- 2.- Se le presentaban sucesivamente siete tarjetas que tenían dibujada la misma letra pero en colores y estilos distintos, pidiéndosele nuevamente que dijera el sonido de la letra.
- 3.- Se le presentaba la cartulina que tenía las vocales, las consonantes o el alfabeto, en diferentes tamaños, colores y estilos y se le pedía que señalara tres letras iguales a la que se le acababa de enseñar.
- 4.- Se le presentaban tres letras iguales a la que se había aprendido, una por una, pidiéndosele que dijera el sonido de la letra. El criterio para considerar que el niño se sabía la letra era en base a este paso y al anterior.
- 5.- Una vez que el sujeto cubría el criterio para las vocales, se requería que las uniera en diptongos, pidiéndosele que pronunciara juntas las dos letras.
- 6.- Al formar sílabas, se le mostraba una tarjeta con la sílaba, si no la leía correctamente, se le daba la respuesta correcta pidiéndosele que la repitiera.
- 7.- Se le ponían todas las tarjetas con todas las combinaciones posibles de una vocal y de una consonante y se le pedía que señalara tres iguales a la que había aprendido.
- 8.- Se señalaba la sílaba objetivo tres veces consecutivas, en distintas tarjetas y el sujeto tenía que leerlas.
- 9.- Una vez que el niño podía leer todas las combinaciones, debía leer del pizarrón, palabras y frases que incluían la letra enseñada y las letras que se había aprendido anteriormente, escritas con letra script y manuscrita.

Postest:

Se presentó de la misma manera que el pretest.

Registro:

Se registró:

- 1.- El número de respuestas correctas por sesión.
- 2.- El número de errores por sesión.
- 3.- El número de respuestas correctas por letras.
- 4.- El número de errores por letra.
- 5.- El número de sesiones que tardaron en aprenderse una letra.
- 6.- El número de letras aprendidas por sesión.
- 7.- La confiabilidad entre observadores.

RESULTADOS:

- 1.- El promedio de confiabilidad entre observadores se obtuvo dividiendo el número de acuerdos entre el total de observaciones y multiplicándolo por 100. El índice de confiabilidad fue de 96%.
- 2.- La tabla 1, nos muestra la mediana del número de sesiones que tardaron los sujetos en adquirir una letra, así vemos que en la letra A y en la E, el grupo con ayuda tuvo una mediana ligeramente superior a la del grupo puro, sin embargo, en las consonantes, la mediana del grupo puro fue superior a la del grupo con ayuda.

TABLA L. MEDIANA DEL NUMERO DE SESIONES NECESARIAS PARA CADA LETRA.

	P	A		P	A		P	A		P	A		P	A
A	2	3	M	5.5	4	D	5	2	F	-	0	R-RR	-	1
E	2.5	4.5	S-Z	4	3	N	4	1	N	-	0	G	-	2
I	1	1.	T	3	2	P	1	0.5	Ch	-	1	c-k-q	-	5
O	1	1	H	1.5	2	J	1	0	W	-	1			
U	1	1	L	1.5	1	B		0	Y	-	2			

- 3.- Comparando el número de sesiones promedio que se necesitaron para aprender las letras, se observa que en las vocales no hubo diferencia, sin embargo, en las consonantes, el número de sesiones necesarias para el aprendizaje fue mayor en el grupo puro que en el grupo con ayuda- (Tabla 2).
- 4.- El número de sujetos que aprendieron las vocales, fue casi igual en ambos grupos, pero, en las consonantes, el número de sujetos que las aprendieron fue mayor en el grupo con ayuda que en el grupo puro (Tabla 3). La mediana de letras aprendidas fue mayor en -

el grupo con ayuda que en el grupo puro (5 - 3). El grupo con ayuda aprendió dos letras más que el grupo puro en promedio.

TABLA 2. PROMEDIO DEL NUMERO DE SESIONES NECESARIAS PARA ADQUIRIR UNA-LETRA.

	P	A		P	A		P	A		P	A		P	A
A	3	3	M	5	4	D	5	2	F	-	0			
E	4	4	S-Z	5	3	N	4	1	Ñ	-	0	R-RR	-	1
I	2	2	T	3	2	P	1	1	CH	-	1	G	-	2
O	1	1	H	2	2	J	1	0	W	-	1	C-K-Q	-	5
U	1	1	L	2	1	B	-	0	Y-LL	-	2			

5.- El promedio de errores del grupo puro fue mayor que el del grupo con ayuda; en ambos grupos el número de errores tendió a disminuir, siendo más clara esta tendencia en el grupo puro. El rango y la mediana son mayores en el puro que en el grupo con ayuda. En la letra "O" el número de errores en el grupo puro fue menor que en el grupo con ayuda, sin embargo, un número mayor de sujetos del grupo puro, ya se sabían esa letra. (Ver figuras 1, 2, 3). En todos los casos el grupo con ayuda fue más homogéneo.

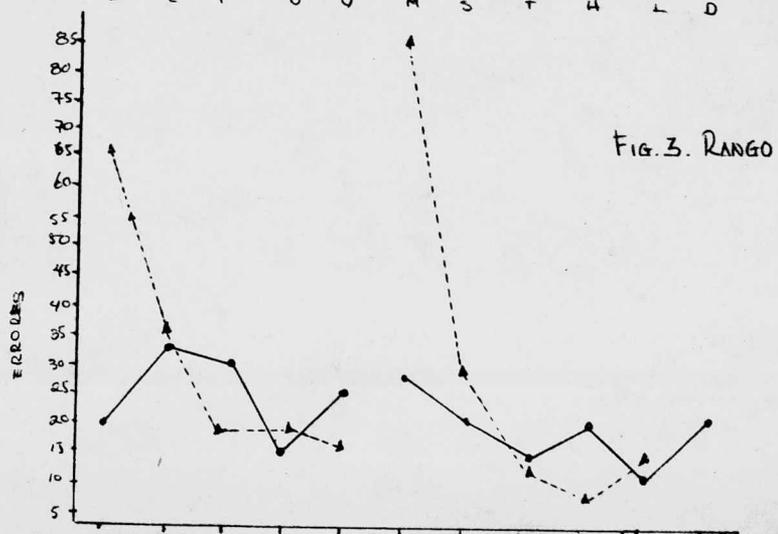
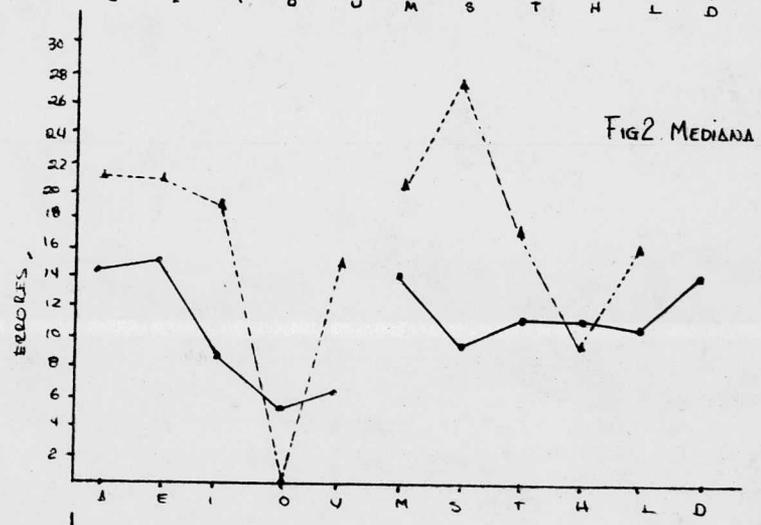
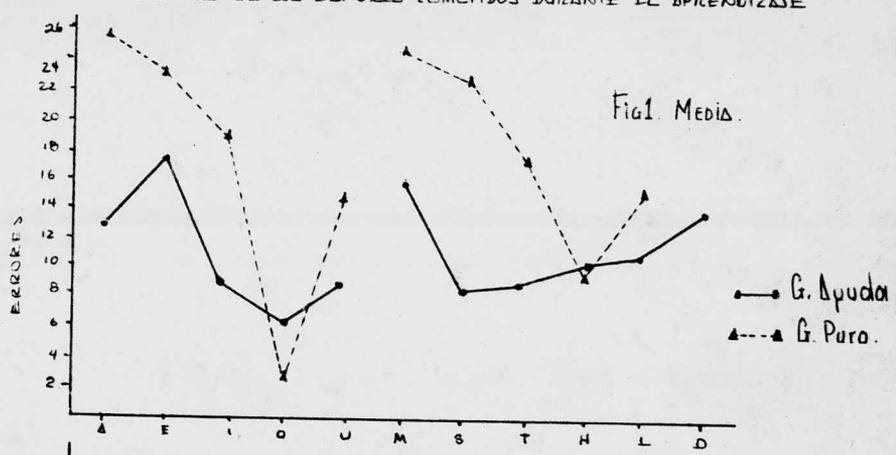
TABLA 3. NUMERO DE SUJETOS QUE SE APRENDIERON LAS LETRAS.

	P	A		P	A		P	A		P	A		P	A
A	12	13	M	8	10	D	1	4	F	0	1			
E	12	12	S-Z	4	8	N	1	2	Ñ	0	1	R-RR	0	1
I	12	12	T	2	8	P	1	2	CH	0	1	G	0	1
O	11	12	H	2	4	J	1	1	W	0	1	C-K-Q	0	1
U	11	11	L	2	5	B	0	1	Y-LL	0	1	X	0	0

6.- Si analizamos ahora los resultados del postest, podremos ver que ningún sujeto del grupo puro, ni del grupo control, aprendieron a leer, mientras que tres sujetos del grupo con ayuda sí aprendieron a leer en 21, 23 y 20 sesiones.

7.- Comparando el número de letras que supieron en el postest con letra de imprenta, encontramos que la mediana de letras que podían sonar fue 4.5 más en el grupo con ayuda que en el control, y la del puro fue 2 más que el control. La media del número de letras que podían sonar fue, tres en el grupo control, 7 en el grupo puro y 13 en el grupo con ayuda.

GRÁFICAS DE LOS ERRORES COMETIDOS DURANTE EL APRENDIZAJE



- 8.- La mediana del número de letras que reconocieron fue de 11 en el grupo con ayuda, 7.5 en el grupo puro y 5 en el grupo control y las medias fueron 14, 7 y 5 respectivamente.
- 9.- Las medianas del postest de letra manuscrita fueron de 0, 0 y 7 y las medias de 0, 1 y 9, en los grupos control, puro y con ayuda respectivamente.
- 10.- Del grupo control, ningún niño pudo leer en el postest manuscrito, dos niños del grupo puro pudieron leerlo y del grupo con ayuda, sólo tres niños no lo leyeron, una de las cuales se negó a leer ambos postest, otro niño, también se negó a leer ambos, aunque su mamá afirmaba que en su casa se pasaba leyendo todo cuanto podía, y finalmente, la tercera niña que se negó a leer, alegó que sí sabía, pero que esas letras no le gustaba leerlas "porque eran muy difíciles", en algunas ocasiones había presentado el mismo argumento durante el entrenamiento.

DISCUSION:

El presente trabajo no pudo llevarse a cabo hasta su culminación por los problemas característicos de escenarios experimentales poco controlados, entre los cuales podríamos señalar los siguientes:

- 1.- El fin del año escolar y el cambio de escuela de algunos niños. Este problema se solucionó parcialmente por un poco de tiempo, dado que algunos padres llevaban al niño, por la tarde, a la sesión. Sin embargo, pronto la asistencia fue irregular.
- 2.- El cambio de escenario, que ocasionaba múltiples distracciones a los sujetos.
- 3.- La falta de personal, puesto que había un sólo experimentador era prácticamente imposible pasar al experimento diariamente a un número razonable de sujetos.
- 4.- Finalmente y más importante fue que en el jardín de niños se empezó a enseñar a leer, lo cual, a más de contaminar los datos, produjo bastante confusión en los niños, a quienes se enseñaba el nombre de la letra, en vez del sonido y se les hacía memorizar las sílabas simples y ciertas palabras, que después repetían indiscriminadamente. Dado que no todos los niños de un curso eran sujetos experimentales, no fue posible evitar esta situación.

Sin embargo, a pesar de los problemas anteriores, tanto el análisis de los resultados del postest y sobre todo el análisis de los re -



sultados del entrenamiento, permitió vislumbrar ciertos puntos importantes:

- 1.- En el grupo con ayuda, además de aprender un promedio mayor de letras, en un número menor de sesiones y con menos errores, un número mayor de niños aprendió las letras.
- 2.- Del grupo con ayuda, tres sujetos aprendieron a leer, lo cual no puede atribuirse únicamente al método, ya que estos sujetos, después de que se les empezó a enseñar, adquirieron algunas letras "por su cuenta", según afirmaron sus mamás. En vista de este resultado podríamos pensar que el método con ayuda, junto con una mayor motivación de los padres -los padres de las tres niñas mostraron gran interés y en uno de los casos se le prometió un reloj para cuando aprendiera a leer-, es lo que produjo un mayor y más rápido aprendizaje. Según relato de los padres, el niño les preguntaba frecuentemente lo que decía cualquier texto escrito y, en base a la respuesta de los padres, deducía cómo sonaba la letra y la combinaba con las vocales.

Es de hacerse notar que, al principio del entrenamiento, ninguno de los sujetos podía unir en sílabas las letras y que, conforme éste avanzó, algunos niños pedían que se les dijera el sonido de la letra y posteriormente la combinaban perfectamente, formando tanto sílabas simples como inversas.

- 3.- Los datos del grupo con ayuda son más homogéneos que los del puro, como se ve en las figuras.
- 4.- Las dos niñas más adelantadas del grupo puro, sufrieron un retroceso. En un principio su ejecución era lenta, después mostraron mayor rapidez y finalmente presentaron un retroceso, sin haber motivo aparente. Al suspenderse el entrenamiento, una de ellas aún no había logrado igualar su nivel previo. Este fenómeno no se presentó en ninguno de los niños del grupo con ayuda.
- 5.- Al aplicarse el postest manuscrito ningún niño del grupo control pudo leerlo, del grupo puro solamente lo leyeron dos, mientras que del grupo con ayuda únicamente tres sujetos no pudieron hacerlo.
- 6.- Estos resultados parecen mostrar que los niños del grupo con ayuda, si no tuvieron datos notablemente distintos a los del otro grupo, en cuanto a aprendizaje, sí adquirieron la posibilidad de generalizar los tipos aprendidos a letras de rasgos diferentes y que, igual

mente, la motivación para decodificar los caracteres escritos es mucho menor en el grupo puro o en el control, que en el grupo con ayuda. Al parecer los niños del grupo con ayuda obtuvieron algo más en la lectura que los otros niños.

Debido a todo lo antes mencionado, podemos afirmar que lo mejor es comenzar con el método puro al enseñar las vocales y, en caso de que la ejecución del niño indique que necesita ayuda, dársela.

El método con ayuda contribuyó a que se superara fácilmente uno de los problemas que enfrenta el método fonético: la pronunciación de la unión de las consonantes y vocales para formar el sonido de las sílabas, por lo cual, al enseñar las consonantes es mejor utilizar el método con ayuda. Durante el experimento se hizo notorio que el problema a superar cuando se aprende a leer, radica en la capacidad de sonar juntas una vocal y una consonante, es decir, que el niño lea "MA" en lugar de "M-A" y que transfiera esa habilidad de las primeras sílabas que une a todas las demás letras y a sus posibles sílabas correspondientes.

Es importante señalar también que si la sesión no se hace demasiado larga y difícil -lo cual lo indica el mismo niño-, el método ayuda y funciona como un sistema motivacional que despierta, en general, el interés del niño. Sin embargo, hay que tomar en cuenta a cada niño en particular, ya que tanto la lectura, como todos los procesos de aprendizaje que no consideran las características individuales del niño, es tan destinados a fracasar repetidamente.

La diferencia encontrada en esta investigación y otras similares en las que se utilizaron como sujetos niños de una clase económicamente baja, es el factor motivacional. Para un niño de ese nivel socioeconómico, que generalmente se encuentra privado de muchas cosas, cualquier chuchería o la simple atención de un adulto es sumamente reforzante, y se pueden hacer maravillas con él. Sin embargo, el problema surge al enfrentarnos con niños a quienes sus padres no sólo se encargan de cubrir sus necesidades básicas, sino que incluso llegan a saciarlo, siendo muy difícil encontrar reforzadores efectivos para ellos. Es en este punto donde la mejor técnica de enseñanza se estrella.

Dentro de las variables no controladas en esta investigación se encuentran: la cantidad de dulces y halago social dados por el experi-

mentador a cada niño, así como el entrenamiento que pudieron obtener en casa y en la escuela.

En muchas ocasiones un investigador se enfrenta al problema de que sus datos no aportan todo el apoyo necesario para extraer conclusiones sobre lo que se está investigando, mientras que, algunos acontecimientos, casi anecdóticos, que ocurrieron durante la investigación, dan luz sobre algunos aspectos que habían quedado ignorados u obsecurecidos, por el deseo de un rigor metodológico y una actitud mecánica, en relación a lo que se desea investigar; incluso aunque se proceda sin una hipótesis explícitamente formulada que deba encontrar apoyo en esos datos. Estos acontecimientos marginales al propósito de la investigación, que frecuentemente la dificultan y retrasan, sin embargo, son una fuente de datos valiosos. En resumen: La ciencia no es sólo un método, es también una oportunidad de aprender y ésto sólo se logra en esos inesperados sucesos.

Estos hechos que no se pueden registrar en una forma uniforme y que muy frecuentemente, quedan a la interpretación del investigador, no poseen el rigor científico necesario en lo que respecta a la confiabilidad y la generalidad. Pero uno puede preguntarse entonces si estos hechos no ocurren en otras investigaciones, y si la omisión de ellos en los reportes no está negando a otros investigadores datos de gran importancia para normar futuros experimentos. En el caso particular de la enseñanza, o de cualquier otro trabajo con niños, los reportes resultan tan fríos que, en la mayoría de los casos, se tiene la impresión de que esas experimentaciones no fueron hechas con seres humanos, sino con máquinas, en las que la aplicación de un procedimiento no produce mayor efecto que el cambio (o no cambio) del tipo de comportamiento que se está investigando. Al final los datos apoyan o no una hipótesis, o el uso de ciertos procedimientos, cierta técnica o algún dispositivo o instrumento.

En el curso de esta investigación se hicieron evidentes muchos acontecimientos del tipo mencionado anteriormente, acontecimientos que no hacen ciencia en el sentido tradicional que se da a esta palabra pero que, desde otro punto de vista, pueden ser importantes. Uno de los aspectos más importantes que surgieron al probar las dos formas del método fonético propuestas en esta investigación, fue el factor motiva -

cional, no puramente en el aspecto de las contingencias del comportamiento, sino también en lo que se refiere a la novedad del material instruccional, a la importancia que se da al niño en su casa, al nivel socioeconómico, etc.

Con respecto a la cuestión motivacional por ejemplo, podría uno preguntarse porque ciertos elementos que tienen poca o ninguna relación con el material y el método de enseñanza, parecen facilitar el aprendizaje de ciertos niños, como sucedió con uno de ellos, quien durante el entrenamiento necesitaba tener en sus manos una regleta para señalar las letras y así poder contestar acertadamente, ya que sin ella era incapaz de hacerlo, dando respuestas inadecuadas. Metodológicamente cabría preguntarse si esta ayuda que buscaba el niño era un factor motivacional o un estímulo discriminativo para su respuesta de "poder" leer y obtener así la recompensa; durante el procedimiento, sin embargo, el experimentador no aplicó ningún tipo de reforzamiento diferencial a esa conducta del niño como para poder afirmar que él la moldeó.

En otro caso similar el investigador observó que la ejecución del niño mejoraba si un cochecito, que éste había llevado para jugar, se "alegraba" si respondía correctamente y se "entristecía" si la respuesta era inadecuada; este procedimiento fue más efectivo cuando se usó un elefantito de juguete en lugar del cochecito. ¿Podríamos simplemente afirmar que nos enfrentamos a un problema de reforzamiento? ¿Cuál sería el procedimiento adecuado para saber que la "tristeza" o el "enojo" de un juguete son el estímulo reforzante más efectivo, es decir, de qué manera podría implementarse un muestreo de reforzamiento que abarque ese tipo de contingencias? Por otro lado, teniendo en cuenta que en la investigación hubo niños que aprendieron más rápidamente sin reforzamiento aplicado sistemáticamente ¿Cómo es que los reportes en los que se utiliza el mismo reforzador para todos los niños no se encuentran casos del tipo señalado anteriormente? o, si los hay ¿cómo maneja el experimentador los datos para que sus resultados sean uniformes en todos los sujetos? Esta cuestión nos lleva al discutido punto de las diferencias individuales, no en lo que respecta a los factores genéticos, sino a cuestiones como las señaladas previamente, como serían la situación familiar, el nivel socioeconómico, la educación de los padres, etc. Tal vez el hecho que se ha señalado sea un caso aislado, una excepción que sin embargo, representa una interrogante que es, paradójicamente, una

respuesta a la cuestión de la enseñanza y una advertencia para la aplicación de métodos que traten de ser generales para todos los sujetos: - "Cada niño aprende según sus propios métodos."

Es conveniente hacer notar en este momento que los dos casos que se han señalado se refieren a sujetos que se encontraban en el grupo con ayuda y que, por lo tanto, estaban siendo entrenados a través de varios canales sensoriales -visión, audición, tacto- además de la novedad de aprender jugando y de la abundancia de factores motivacionales a los que eran sometidos. Pudiera ser que, la flexibilidad del sistema y de la comunicación aprendiz-entrenador, permitiera ciertos intentos de manipulación por parte de los sujetos de la situación de entrenamiento. Esto último, a su vez, hace pensar, como se comentaba anteriormente, si sólo en este experimento ocurrió o es un caso frecuente pero que no se reporta.

En lo que se refiere a la motivación para acudir a las sesiones experimentales, hubo grandes diferencias que abarcaban desde sujetos que se negaban a asistir, hasta niños que insistían reiteradamente que se les llevara a la sesión experimental. Con una de las niñas cuyo aprendizaje resultaba bastante lento, se logró aumentar su nivel de ejecución al poner como requisito que contestara correctamente durante una sesión para poder acudir a la siguiente. Otra niña, que durante la mayoría de las sesiones pedía que se le llevara al entrenamiento, teniendo un nivel medio de aprendizaje, lo mantuvo hasta que en una sesión recibió muy poco reforzamiento a causa de su bajo rendimiento. A partir de ese momento esta niña se negó a continuar en la investigación.

Otro caso interesante es el de la niña que desde un principio, cuando se le pedía que dijera el nombre de una letra, repetía casi invariablemente que era "la che". Se logró una reducción de esta respuesta cuando, contingente a la emisión de ella, se dio por terminada la sesión, indicándosele al inicio de cada sesión que de repetirse esa situación se le regresaría a su salón de clase.

Existen otros aspectos muy importantes en lo que respecta al aprendizaje, por ejemplo, la forma en que el experimentador puede guiar las respuestas del sujeto por el sólo hecho de que el niño se deja guiar por cualquier adulto, por lo que podríamos llamar un "deseo de complacer al adulto", sin que esto implique nada más que lo evidente; que el-

niño se ve reforzado cuando responde lo que el adulto espera que responda, con las consiguientes respuestas adivinatorias y supersticiosas. Un ejemplo de esta situación podría ser el caso de la niña señalada antes, que repetía con una tasa muy alta la respuesta "che", en forma estereotipada. Esta conducta suya nos permitiría suponer una historia de reforzamientos azarosa. Otro ejemplo interesante es el del niño y el elefante, en el cual el reforzamiento no se obtiene porque el juguete "acaricie" o "regañe", al niño, sino porque se ponía triste o alegre según lo que el niño contestaba. Lo anterior parece implicar que las respuestas emocionales de otras personas son captadas por los niños y, cuando estos cambios dependen directamente de las ejecuciones del niño, se afecta su nivel de aprendizaje. Así como hay niños que tratan de complacer al experimentador ¿Puede haber otros que respondan incorrectamente por qué tienen frente a ellos a un adulto y que den respuestas acertadas cuando la presencia de éste se encuentre "disfrazada" por un juguete, o cualquier otro objeto, que sea el encargado de proporcionar el reforzamiento?

Dos niñas, que pertenecían al grupo con ayuda y que fueron las que presentaron un nivel de aprendizaje mayor, hacían referencias explícitas a su eficiencia en el aprendizaje: "¿Verdad que hoy vengo lista?" - preguntaba una de ellas cuando había dado varias respuestas correctas, indicándole de esa manera al experimentador el momento más adecuado para otorgar un reforzamiento. Si es que se hubiera estado investigando este aspecto, podría uno preguntarse si otro programa u otro reforzador cualquiera, establecidos por el experimentador, hubieran dado resultados superiores o iguales a los que se obtuvieron con esta niña.

Un caso muy semejante al anterior es el de Silvia, aunque esta niña en realidad predecía la eficiencia de su aprendizaje en una sesión. Si al llegar al lugar de instrucción afirmaba: "Ahora vengo muy lista" - aprendía con gran facilidad lo que se le enseñaba, mientras que cuando decía "Hoy vengo muy tonta" o "Ahora no vengo muy lista" aprendía menos que siempre, e incluso llegaba a no aprender ninguna letra nueva en esa sesión. Las verbalizaciones de esta niña ¿reflejaban un conocimiento real de sus posibilidades de aprender en un momento dado -una especie de información subjetiva que le indicaba si ese día estaba "lista" o "tonta" - o era más bien una indicación, tan sólo, de que iba a manipular la situación experimental y que la desesperación y el enojo del ex-

perimentador le resultaban reforzantes? Esta misma niña, cuando se le pedía que leyera en el pizarrón palabras o frases manuscritas, en ocasiones se negaba a leer "porque era muy difícil".

Una forma extrema de lo que podríamos llamar manipulación de la situación experimental por el sujeto, lo ejemplifica un niño que no era muy afecto a acudir a la sesión experimental, diciendo que se encontraba muy cansado para evitar ir. Posteriormente, al inicio de la sesión experimental le advertía al experimentador: "Hoy sólo me voy a aprender una letra" o "Ahora sólo me voy a aprender la U", sin que fuera posible hacerle aprender algo más que el límite que había marcado previamente.

En algunos casos podemos suponer cierta transferencia a la situación experimental de lo que ocurre en la familia del niño, como es el caso de una niña, cuya ejecución no era muy brillante, y cuya mamá afirmaba que no quería que su hija aprendiera a leer porque: "Si lo va a aprender después ¿para qué enseñárselo ahora?", lo cual, aunque reflejo de una actitud poco interesada en la educación de los niños, no deja de tener ciertas implicaciones acerca del sistema educacional en que vivimos. Para qué vamos a enseñar ahora a un niño de jardín una habilidad que posteriormente, al entrar a la primaria, le va a señalar como el niño molesto que hace preguntas, se distrae, no está atento viendo fijamente al maestro, etc. Esto es desagradable pero es real: el niño puede aprender gran cantidad de cosas pero el sistema no lo motiva para hacerlo, e incluso le obliga a no hacerlo, y entonces, los fracasos escolares y -en el caso que nos interesa- la inhabilidad para leer no es tanto causa del método instruccional usado, como del método motivacional impuesto. El mejor método del mundo se estrella contra el peor sistema motivacional, frenando y limitando el aprendizaje e incluso las oportunidades de aprender.

La importancia de un sistema de enseñanza que utiliza diversos medios, se puede observar en dos casos de los sujetos del grupo con ayuda, uno es una niña a la que le era muy reforzante trabajar con el alfabetición y que frecuentemente preguntaba al experimentador cuándo lo usaban, sin que esta conducta fuera sólo por el hecho de pegar, ya que empezó a pedir que se le permitiera escribir en un pizarrón las letras que iba aprendiendo. El siguiente ejemplo es de un sujeto, el que, después de unas cuantas ocasiones en las que se le dijeron palabras que empezaban

con una letra, al oír el sonido de cualquier letra, empezó a buscar y - decir palabras que empezaran con dicha letra e incluso, cuando no encontraba alguna, la inventaba.

Como ya se señaló en las conclusiones, lo más importante en el proceso de la lectura, cuando se utiliza el método fonético, parece radicar en la unión de dos o más letras para formar una sílaba fácilmente pronunciable que, eventualmente, llevará a la formación de palabras. El hecho de poder pronunciar una palabra conocida, y reconocerla al oírse, parece ser un factor motivacional bastante fuerte. En algunos casos el niño puede no leer con eficiencia e incluso inventar palabras a partir de una letra original de una palabra estímulo, pero demuestra saber que esos signos escritos significan algo que hay que descifrar, tal caso queda claramente ilustrado con uno de los sujetos del grupo puro, quien, al administrársele el postest se limitó a inventar palabras y frases, basándose en alguna letra conocida.

Finalmente, encontramos un caso que ilustra vívidamente la afirmación que hace Hainstock en su libro: "Enseñanza Montessori en el hogar" (1973):

"De hecho, una vez que el niño se da cuenta del poder mágico de las letras y de las palabras, su entusiasmo y curiosidad resultan insaciables. Los niños parecen sentir inmediatamente que una vez que han logrado juntar los sonidos y formar palabras, no hay en realidad nada que no puedan hacer."

Así un niño, después de haber pasado sin gran brillantez el aprendizaje de las vocales y la "M" combinada en sílabas, al leer su primera palabra, volteó emocionado hacia donde estaba su madre y le dijo: "¡Mira mamá, mira, ya sé leer!"

RESUMEN:

En esta investigación se compararon dos versiones del método fonético de enseñanza de la lectura, en niños preescolares, utilizando una forma con ayudas visuales, auditivas y táctiles y otra sin ayudas. En los resultados se encontró que el aprendizaje de las vocales no muestra grandes diferencias, ya sea que se use una u otra forma. Pero al iniciarse la enseñanza de las sílabas, el método con ayuda probó ser más efectivo. Del grupo con ayuda un número mayor de sujetos aprendió más -

letras, con menos errores y en menos sesiones que los del grupo puro. - Además, se encontraron algunos aspectos motivacionales importantes al usar el método con ayuda. Como la investigación no se concluyó, ninguno de los resultados es definitivo y se necesita más investigación al respecto.

BIBLIOGRAFIA.

- Alvarez, G., Méndez, J., y Fernández, G. De la enseñanza de la lectura II. ¿Con sangre entra? Revista Interamericana de Psicología. En prensa 1975.
- Bachrach, A.J. Psychological research: an introduction. Random House, Inc. 1972.
- Basurto G., A. La lectura. Fernández Ed. S.A., 1973.
- Campbell, D.T., y Stanley, J.C. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en Investigación Social. Ed. Amorrortu, 1966. Argentina.
- Campillo C., H. Manual de Historia de la Educación. Fdz. ED.S.A., 1969
- Flesch. Why Johnny can't read? New York: Harper & Row, 1955.
- Freire, P. La Educación como Práctica de la Libertad. Siglo XXI, 1969
- Frostig, M. y Maslow, P. Learning Problems in the Classroom. Prevention and Remediation. Grune & Stratton., 1972.
- Hainstock, E.G. Enseñanza Montessori en el Hogar. Ed. Diana, 1973.
- López Murillo, A. Como Formar Niños Genio. Ed. Posada, 1974.
- Massad y Etzel. Adquisición de sonidos fonéticos en niños preescolares. Behavior Analysis & Education, 1972.
- Ribes, E. Modificación de Conducta, su Aplicación al Retardo en el Desarrollo. Trillas, 1972.
- Rosenblat, A. Nuestra Lengua en Ambos Mundos. Ed. Salvat., 1971.
- Saldaña, M., Sierra, M., Valenzuela, M.L.; y Fernández, G. De la Enseñanza de la Lectura I. Global vs. fonético.: ¿Adivinar vs. Deletrear? Revista Interamericana de Psicología, 1974, 8, 205-217.
- Sidman, M. Tactics of Scientific Research. Basic Books, 1960.
- Siegel, S. Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta. Trillas, 1972.

I N D I C E .

INTRODUCCION.	1
ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.	4
METODO:	
OBJETIVO.	10
DISEÑO.	10
ESCENARIO.	10
MATERIAL.	10
SUJETOS.	11
SELECCION DE LA MUESTRA.	11
PROCEDIMIENTO.	12
RESULTADOS.	15
DISCUSION.	18
RESUMEN.	26
BIBLIOGRAFIA.	27

