

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Psicología



"Y ESCUCHO CON MIS OJOS A LOS MUERTOS" *

T E S I S

que para obtener el título de

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

Presentan:

Margarita Sierra Arratia

Ma. de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo

México, D.F.

1976

* Quevedo, Don Francisco de: Obras Completas



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.

5053.08
UNAM
1976
71
E. 2.

M-167098

Tap. 385



INDICE

INTRODUCCION 1

I. METODOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
EN ESPAÑOL E INVESTIGACIONES AL RESPECTO..... 11

II. INVESTIGACION SOBRE LECTURA 24

 RESULTADOS 38

 CONCLUSIONES 94

 LIMITACIONES DEL ESTUDIO 112

 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES 113

 APENDICES 115

BIBLIOGRAFIA 128

INTRODUCCION

La investigación que se presenta en este estudio es el resultado de un trabajo de enseñanza de lectura con el método global a un grupo de sujetos pre-escolares de una colonia proletaria. Dicho trabajo formó parte de un proyecto de educación popular.

A continuación describimos las características de la colonia Martín Carrera en donde se llevó a cabo el trabajo educativo. Consideramos importante describir estas características debido a que son muy similares a las de otras colonias marginadas de la Ciudad de México, y porque ubican al lector sobre el -- contexto socio-económico y cultural de los educandos.

"La marginalidad es un fenómeno social cuya característica -- primordial es la ausencia de una integración real de los contingentes humanos 'marginales' a la estructura productiva, -- cultural y de toma de decisiones en una sociedad determinada.

Esto no es un fenómeno aislado, sino que obedece a razones de tipo **estructural** del sistema capitalista, que dan lugar a factores de este tipo." ²²

Una de las principales características de la marginalidad es el fenómeno de la migración. Los marginados llegan a los polos de desarrollo buscando una situación económica más estable. Un ejemplo de esto estaría tipificado por la migración a la -- Ciudad de México, que es el centro de mayor desarrollo industrial del país.

Un efecto de la fuerte migración a las zonas industrializadas, es el rápido incremento de la mano de obra presente en el mercado urbano industrial; además, la mayor parte de esta mano -- de obra carece de especialización tanto escolar como práctica. A esto podemos añadir que la oferta de empleos con un ingreso razonable, es cuantitativamente menor a la demanda de los mis mos. De ahí que dicha mano de obra no logre emplearse y cu

do lo logra muchas veces es a sub-emplearse, y tiende a concentrarse dentro de las áreas habitacionales más deprimidas de las principales ciudades del país.

Analizando el caso concreto de la Colonia Martín Carrera, encontramos que muchos de sus habitantes provienen del interior de la República, de donde han emigrado hacia el D.F. buscando en muchos casos un mejor y más seguro nivel de vida.

Las diferentes ocupaciones que los marginados encuentran pueden dividirse en dos grandes categorías. Por un lado, se ocupan en trabajos que no requieren de una calificación técnica compleja, debido al instrumental utilizado. Estas personas - desempeñan trabajo no-fábril, tales como servicios domésticos, limpieza, mensajería y construcción, etc., y son la mano de obra que percibe salarios más bajos; teniendo pocas posibilidades de organización debido a que trabajan en forma individual o en grupos muy reducidos; en esta categoría podemos incluir a los grupos empleados en los niveles semifabriles o fabriles con tecnología sencilla de algunas ramas industriales de poca productividad. Además de éstos, muchos de los habitantes trabajan en forma eventual habiendo un alto índice de sub-empleo y desempleo. Por lo tanto el salario percibido es en muy pocos casos por arriba del mínimo. Por otro lado, tenemos el sector de los servicios y el pequeño comercio, que tienden a desaparecer debido a los grandes monopolios y a la acción del Estado, lo que conlleva una depresión de los ingresos y niveles de vida de este sector.

Esta inestabilidad en el trabajo, así como la ausencia de empleo, se traducen en una serie de limitaciones y carencias en la satisfacción de las necesidades básicas, tales como vivienda, alimentación y salud.

Vivienda: Las familias de los habitantes de esta colonia están compuestas generalmente de seis a diez miembros. Muchas

de ellas viven en vecindades, compuestas de cinco a treinta viviendas; la mayor parte de las cuales se componen de un solo cuarto de aproximadamente 5x5 metros, y sólo en algunas ocasiones se encuentran viviendas un poco más grandes. Las rentas en su mayoría fluctúan entre \$50.00 y \$500.00. Al igual que en muchas de las colonias del norte de la Ciudad, un gran número de viviendas carecen de los servicios elementales, como agua, drenaje y servicios sanitarios.

Alimentación: La base alimenticia de los colonos está constituida fundamentalmente por frijoles, tortillas, pastas, chile y café. Ocasionalmente toman leche, huevos y carne.

Salud: Hay un predominio de enfermedades infecciosas e intestinales debido a las condiciones insalubres de la colonia. Como consecuencia del tipo de trabajo que desempeñan los padres de familia, gran número de los habitantes no tienen derecho a los servicios médicos de asistencia social.

Otra consecuencia de la migración, y característica de la marginalidad, es que las personas que se desarrollaron en el campo se encuentran en desventaja en la Ciudad, debido a las diferencias en los patrones culturales. Es casi imposible que estas personas tengan posibilidad de expresar sus tradiciones, normas sociales, costumbres, ritos, en un medio diametralmente opuesto al de su lugar de origen. Por otra parte, la sociedad de consumo les impone un nuevo modo de vida mediante los medios masivos de comunicación, empujándolos a comprar y creándoles necesidades ficticias. Así la cultura rural se devalúa y este desarraigo cultural produce una deshumanización progresiva de los emigrados.

Las principales diversiones de los habitantes de Martín Carrera son el radio, la televisión, deportes y cine.

Los programas de televisión que más se ven son películas mexi

canas, programas cómicos de país y telenovelas.

Los tipos de lecturas más frecuentes son periódicos tales como "Alarma", "La Prensa", "Esto", cuyos temas son principalmente deportivos y policíacos, y revistas como "fotonovelas" y - cuentos ilustrados.

Al analizar el tipo de lecturas, programas de televisión, de radio, etc., que se "consumen" en Martín Carrera, podemos ver que los contenidos reproducen de alguna manera valores propios de la ideología dominante, ya sea directa o indirectamente, y que no tienen una relación con las necesidades reales de la gente.

El contenido de los diversos medios de comunicación llega a una población que se encuentra en una situación económica deplorable como desubicada culturalmente, lo que hace que esta población sea acrítica, ostensiblemente maleable y que esté pre dispuesta a aceptar los valores transmitidos por esos medios de comunicación.

Las características de la estructura económica determinan, en última instancia, el contenido y la forma de la superestructura que incluye a la ideología, y el sistema educacional como uno de los aparatos de ésta.

Por ideología entendemos "...un conjunto relativamente coherente de representaciones, valores, creencias, costumbres, etc. que se presenta como elemento específico de una formación social. La práctica ideológica refleja el modo en que los miembros del grupo viven sus condiciones de existencia; es ante todo representación en forma de ideas, vivencias, ritos, normas, etc. del modo en que los grupos sociales resuelven e intentan resolver sus problemas básicos³⁰".

A continuación analicemos el aparato educativo tomando en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos.

Aspecto cuantitativo.- En Martín Carrera existen actualmente diez escuelas primarias, de las cuales tres son particulares, seis oficiales y un centro social. En las escuelas oficiales hay tres turnos. Existen también tres secundarias, algunas escuelas comerciales, un kinder oficial y dos particulares. No hay escuelas preparatorias dentro de la colonia.

Sin embargo, no existe la infraestructura escolar necesaria - para satisfacer la demanda real de educación, en los diferentes niveles educativos, ya que encontramos que la demanda de inscripciones, especialmente para pre-escolares y primero de primaria, es superior a la capacidad de las escuelas por lo que un gran número de niños no pueden incorporarse al sistema educativo. Basándonos en los censos de 1970²⁷, encontramos que de los niños de 6 a 14 años de la colonia Martín Carrera, sólo el 67.1% asiste a la primaria, y sólo el 47.8% de los habitantes mayores de doce años tienen la primaria completa. Además de la demanda insatisfecha a nivel de educación primaria y pre-escolar, vemos que hay una diferencia entre el número de escuelas primarias y secundarias, por lo que muchos de los egresados de la primaria no logran seguir estudiando en las escuelas de la colonia. Estas diferencias se agudizan más en los ciclos posteriores de enseñanza.

Otro grave problema que se presenta es el alto índice de deserción escolar. En la delegación Gustavo A. Madero, a la que pertenece la colonia, el 34% de la población tiene menos de tres años de escolaridad²⁸. En muchos casos los niños se ven forzados a abandonar la escuela para contribuir al ingreso familiar.

Sin embargo, la estructura actual del sistema educativo no per

judica a toda la población de la misma manera. Al comparar la pirámide de las clases sociales con la de los estudiantes según su estrato social, vemos que, especialmente en los niveles educativos superiores, el número de estudiantes que provienen de las clases populares, es muy bajo. En una encuesta llevada a cabo en 1969 en la UNAM, sólo el 17% de los estudiantes provenía de la clase obrera y campesina.

Por otra parte, la educación en nuestro país está concebida - como una unidad que acaba con la educación universitaria, por lo que quien no termina la universidad sólo ha recibido una educación fragmentaria. Esto comprueba el hecho de que la educación es selectiva, es decir, que no afecta de la misma manera a toda la población, siendo los sectores populares los más afectados y por lo tanto la educación acentúa las diferencias entre las clases sociales.

Análisis cualitativo.- Ya vimos que cuantitativamente en la colonia Martín Carrera, la escuela no parece beneficiar mayormente al pueblo.

De igual manera, los contenidos y las orientaciones de la enseñanza tienden a reproducir las necesidades del sistema capitalista. Una de las formas en que la educación transmite e impone los conceptos y valores de la clase dominante es por medio de la enseñanza. La educación está basada en valores como el afán de lucro, el individualismo, la legitimación de la posesión, y la competencia; debido a esto podemos decir que es elitista y clasista, y que de esta manera contribuye a perpetuar la división social en clases antagónicas.

A pesar de que el sistema educativo se dice el mismo para todos, éste está estructurado al servicio de la clase burguesa, para formar a los miembros que ésta requiere, desde los técnicos y profesionistas, hasta mano de obra barata.

Los grupos populares, a medida que asimilan los valores de la clase dominante desvalorizan su propia cultura. Por otra parte, la escolarización hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación; no se le enseña a pensar ni a ejercer la crítica, sino que se le exige memorización respuestas mecánicas y acumulación de información. Por último, la instrucción está casi totalmente desconectada de la realidad de las sociedades marginadas. Las materias que se imparten no resuelven problemas concretos del educando y éste no sabe para qué sirven ni su verdadero significado.

Podemos ver que los postulados de que "la educación es un instrumento de promoción del hombre a una mejor posición dentro de la escala social" y de que "las posibilidades de educación se encuentran abiertas para los que deseen introducirse en ella", en comunidades marginadas como Martín Carrera, resultan una simple postura ideológica y formal que choca con la realidad.

Al realizar el análisis anterior en Martín Carrera, vimos la necesidad de llevar a cabo un trabajo educativo y debido a que gran cantidad de niños en edad pre-escolar no tienen acceso a ninguna institución educativa, dada la escasez de éstas, decidimos ocuparnos del nivel pre-escolar. Por otro lado, decidimos llevar a cabo una experiencia educativa de tipo popular que rompiera con los modelos de educación tradicional. Fue así como nació la escuela Pre-Primaria "Martín Carrera", cuyos objetivos fueron:

- I. Dotar a los niños de una información que responda a las exigencias de su realidad concreta.
- II. Integrar a los padres de familia a las actividades escolares

III. A partir de las necesidades sentidas por los miembros de la comunidad educativa (maestros, padres de familia e hijos), tratar de analizar las causas, las consecuencias y dar posibles soluciones a los problemas concretos de la vida socio-económica de las familias.

Tratamos de encontrar, junto con los padres de familia, posibles soluciones a sus problemas socio-económicos, por medio de pláticas, reuniones, y trabajo concreto en una cooperativa de producción.

Con los niños pretendimos fomentar la creatividad, cooperación, conocimiento y crítica de su realidad, mediante juegos, asambleas, trabajo en equipo, paseos, etc.

La escuela estuvo formada por 22 niños pre-escolares de 4 a 7 años, los cuales no alcanzaron cupo en las escuelas oficiales. Las cuotas que los niños pagaban dependía de las posibilidades económicas de cada uno, y fluctuaban entre \$0.20 y \$1.00 - diarios.

Las maestras que se encargaban de la escuela eran estudiantes de psicología, pedagogía, sociología e historia. Diariamente había tres maestras en la escuela y los niños recibían tres o cuatro clases diferentes.

Las principales necesidades sentidas por los padres de familia eran que sus hijos aprendieran a leer y a "hacer cuentas", ya que estas habilidades escolares son las más apremiantes en el medio ambiente en el que se desenvuelven los niños. Basándonos en estas necesidades elaboramos una serie de programas de tipo académico que sirvieran de preparación para el aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

Por lo antes mencionado decidimos llevar a cabo esta investigación de lectura utilizando el método global, porque por un

lado, muchos de los hermanos mayores de nuestros alumnos habían presentado problemas en el aprendizaje de la lectura, debido, parece ser, al nuevo método implantado por la S.E.P. a -- partir de la Reforma Educativa. Es importante aclarar que a pesar de que en los libros de texto gratuito se utiliza el método global, nosotros no lo aplicamos siguiendo los pasos propuestos por la S.E.P. Por otro lado, hay muy poca o ninguna investigación sobre este tópico llevada a cabo en colonias -- marginadas, a pesar de que un alto índice de la población de México vive, como ya dijimos, en colonias con características muy similares a las de Martín Carrera. Además parece ser que en su mayoría, los niños de clase baja presentan ciertas desventajas en el aprendizaje con respecto a niños de la misma edad, pertenecientes a las clases privilegiadas.

En esta investigación también pretendimos estudiar algunos de los factores involucrados en el aprendizaje de la lectura, aplicándolo a niños proletarios.

El presente estudio sobre lectura se divide en dos partes: -- Primeramente presentamos un breve resumen de los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura, dando especial importancia al método global, así como algunas de las investigaciones realizadas y publicadas en español. Luego, describimos -- la investigación de lectura que realizamos y cuyos objetivos principales fueron el analizar qué visualiza el sujeto al presentársele una palabra, y la transferencia a otras palabras -- que tienen las mismas letras que las palabras enseñadas. Además incluimos una descripción del procedimiento utilizado, -- en el que se siguieron los siguientes pasos: igualación a la muestra, conducta ecoica, discriminación, lectura y transferencia.

Los resultados obtenidos ponen en duda algunas de las tesis que

apoyan al método global. Después de esta experiencia educativa, nos preguntamos si el método global, utilizado oficialmente en México, es el adecuado para enseñar a leer a niños marginados.

I. METODOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESPA
ÑOL E INVESTIGACIONES AL RESPECTO.

MÉTODOS DE LECTURA.

Gran parte de la literatura existente en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura, nos muestra una controversia respecto al sistema más eficaz para enseñar a leer.

Sobre la enseñanza de la lectura, Simon (1924)²¹ nos dice:

A pesar de las apariencias, existen en verdad sólo dos métodos de lectura. Ambos tratan de hacer comprender al niño que entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada existe cierta correspondencia; mas para ello uno de los métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales; el otro trata, por el contrario, de obtener el mismo resultado colocando de golpe al niño pequeño frente a nuestro lenguaje escrito, por complejo que pueda presentarse.

De esta manera vemos que existen dos posiciones en los métodos de la enseñanza de la lectura. Una de ellas dice que es necesario enseñar primero las letras para aprender a leer; estos métodos son llamados sintéticos. Por el contrario, la segunda posición señala que no es necesario que el sujeto conozca primero las letras para ser capaz de leer. Estos últimos reciben diversos nombres, tales como métodos naturales, visuales, idcovisuales o visual-ideográficos, global o analítico.

En los métodos sintéticos las letras se enseñan una por una, partiendo del sonido o fonema individual y de su correspondiente representación gráfica, para llegar a formar palabras y frases por medio de la suma de los elementos. Los métodos más conocidos son el método fonético, el onomatopéyico y el silábico.

Los métodos analíticos, por el contrario, pretenden enseñar a leer por medio de palabras, frases u oraciones, asociándolas con el objeto o imagen que ésta representa, pretendiendo que de esta manera el niño comprenda el significado de lo que lee.

En 1906, el Dr. Ovidio Decroly y Julia Degand asentaron las bases del método global, o de palabras completas. Sin embargo, desde el siglo XVII, algunos educadores, como Comenio --- (1658), Radonvilliers (1768), Heinecke (1780)¹², en Europa y Nicolás Adam (1787) y Russell Webb (1846)¹⁰, en E.E.U.U., trataron de encontrar un nuevo método que no tuviera los inconvenientes de los entonces en uso, empezando la enseñanza por palabras o frases, aprendiéndolas como un "todo", sin preocupación fonética de ninguna naturaleza.

En el artículo "Algunas consideraciones sobre la psicología y la pedagogía de la lectura" (1906), Decroly y Degand ponen de relieve las siguientes consideraciones:

- La lectura es una función visual
- La función visual se desarrolla más pronto que la función - auditiva.
- La vista da nociones más numerosas y más precisas que el oído.

A pesar de que algunos autores, como Meumann, Secor, Dix, --- Bühler, Schnell y Schaeffer²¹ han presentado evidencias a favor de estas consideraciones, otros autores, como Huey y Preyer²¹ han encontrado evidencias en contra. Creemos que es necesario llevar a cabo mayor número de investigaciones sistemáticas que puedan confirmar o refutar estas afirmaciones.

Por otra parte, Claparede señala que "El niño no parte de un análisis de los detalles para comprender el todo, como pare-

cen haberlo enseñado algunos psicólogos asociacionistas, sino que de las cosas tiene sobre todo una visión global" ²¹. Este fenómeno, conocido como sincretismo, es uno de los argumentos utilizados a favor del método global.

Renan (1890) ²¹ considera que hay tres etapas en el desarrollo de los niños: primero una visión global y confusa de todo -- (sincretismo); después una visión distinta y analítica de las partes (análisis); y por último, una recomposición sintética (síntesis).

El sincretismo corresponde en varios aspectos a lo que Wertheimer, Köhler y Koffka, designan como "gestalt" o "Ganzheits-Phaenomen" (fenómeno de totalidad).

Entre los autores a favor del sincretismo podemos nombrar a Decroly, Ribot y Stadius ²¹.

En contra de la tesis de la globalización (o sincretismo), se encuentra, entre otros, Cramausse ²¹, quien admite que en el desarrollo del niño hay progreso y análisis, pero que este -- proceso es sobre todo de la experiencia y la lógica, no de la visión.

Estos argumentos han sido investigados experimentalmente y -- aunque algunas de estas investigaciones han comprobado dichas hipótesis, otras las han refutado.

Gran número de defensores del método global (W. Gray, Decroly, entre otros), afirman que en la enseñanza de la lectura, deben emplearse desde el principio materiales semánticos, es decir, con significado, que "incidan en una actitud reflexiva respecto a la lectura" ²¹.

Otra de las bases que sustentan el método analítico fue señalada por J.M. Cattell, el cual llevó a cabo en 1885 ²⁵ un ex-

perimento utilizando el taquistoscopio, en el que, trabajando con sujetos adultos muy entrenados en lectura, obtuvo como resultado que éstos necesitaban menos tiempo para reconocer una palabra completa que para reconocer las letras que la componían. Estos resultados aparentemente aportaron evidencia favorable al método de palabras completas.

A continuación mencionamos algunas de las ventajas del método global señaladas por sus defensores, dividiéndolas según el aspecto que defienden:

Aspecto visual:

- a) Favorece la ortografía, debido a que el niño ve las palabras globalmente (Schumann, 1905).²¹
- b) Kertscheimer (1925), dice que los niños captan la palabra de un solo golpe en lugar de estar obligados a reconstruir las leyendo cada letra una después de otra.²¹
- c) Grandjouan (1931), menciona que con el método global la memoria visual de las palabras escritas se ejercita mejor, - es más atrayente, seguro y el único basado racionalmente; además, conduce suavemente al análisis.²¹
- d) Luke (1931), señala que el niño adquiere desde el comienzo buenos hábitos en los movimientos de los ojos.²¹

Comprensión:

- a) Neumann (1914), indica que el niño se ve ante palabras que "hablan a su inteligencia más que las letras", evitando la lectura de textos no comprendidos y desprovistos de sentido.²¹
- b) Descoudres, en su libro "L'education des enfants anormaux"

señala que el método global permite acentuar el fondo más que la forma. Esto es, los niños dan más importancia al significado del texto leído, que a las palabras impresas. Descoudres indica que esto lo prueban los errores cometidos por los niños que leen, por ejemplo, "cristales" por "vidrios".²¹

- c) Segers (1935), señala "... que mediante el método global - el niño es a veces llevado a adivinar las palabras, constituye para nosotros más bien una ventaja, puesto que el niño otorga más valor a la comprensión que a la forma".²¹

Motivación:

- a) Rouquié (1921), indica que es más atrayente y excitante que los otros métodos de lectura.²¹
- b) Kertscheimer (1925), nos dice que los niños son capaces de leer historietas completas, de "aprender a vencer las dificultades de la lectura por la alegría que les proporciona".²¹
- c) Luke (1931), dice que permite utilizar diferentes juegos - en su enseñanza.²¹

Rapidez:

- a) Dalhem, en 1923, indica que una de las principales ventajas del método global es la rapidez con que el niño aprende la lectura.

A pesar de las numerosas ventajas que le atribuyen sus defensores, el método global ha recibido numerosas críticas, que se enfocan principalmente a que este método conduce a la memorización, hace que los niños adivinen, y no descomponen las palabras. A continuación mencionamos algunas de estas críti-

cas:

Memoria y Adivinación:

- a) Sluys (1912), en "La méthodologie du langage"²¹, nos dice que "el niño no ha leído jamás las frases escritas que repite de memoria ... el niño sólo podrá leer ... cuando le dé (a cada letra) su valor fonético."
- b) Para Götze (1912)²¹, la lectura prematura de las palabras lleva a adivinar las palabras y a leer superficialmente.
- c) Meumann (1914)²¹, señala que el método global se dirige únicamente a la memoria; lleva al alumno a adivinar las palabras, a leer palabras y grupos de palabras que no figuran en el texto.
- d) Kaps (1932)²¹, dice que sólo los alumnos con buena memoria aprenden por este método.
- e) Flesch, en su libro "Why Johnny Can't Read" (1955)¹⁰, nos indica que al hacer que los niños aprendan a leer "como -- los chinos", es decir, memorizando las palabras, se ha pretendido facilitar el aprendizaje cada vez más, reduciendo el número de palabras enseñadas a los niños durante cada año escolar, y simplificando los libros de los grados superiores, para quitar de esta manera palabras "poco familiares" para los estudiantes, reduciendo como consecuencia, el vocabulario de los niños.
- f) M.T. Acosta, en 1975, menciona que las palabras completas pueden ser olvidadas más fácilmente (según datos de Smirnov 1952).²

- c) Flesch (1955)¹⁰, también nos dice que no se está enseñando a leer, sino que se le pide al niño que adivine lo que está impreso. La maestra le dice lo que está escrito, pero no les ENSEÑA a leer.

Descomposición:

- a) Bluys, 1912,²¹ también señala que "el método visual-ideográfico de lectura no está conforme con la naturaleza de la escritura alfabética; podría haberse aplicado a las pictografías del primer estadio de la escritura, cuando los signos escritos eran imágenes de ideas, retratos esquemáticos de las cosas; pero no da más que ilusiones, y después de ejercicios inútiles obliga a recomenzar por el principio, - es decir, por la descomposición fonética de las palabras y la representación gráfica de los sonidos del lenguaje. Para qué tan largo rodeo?"
- b) M.T. Acosta (1975)² dice que frena al niño en la lectura de palabras nuevas porque deberá esperar a que alguien le diga lo que lee.

Otros aspectos:

- Rapidez:

- a) Descoudres (1916)²¹, menciona que "parece ser más largo que el método sintético. Si se quiere esperar a que el niño proceda por sí mismo a deducciones que le permitan llegar por comparación al conocimiento de las letras aisladas después de las sílabas y luego de los diferentes sonidos..."

- Precisión:

- a) Sachs en 1922²¹ indica que no lleva al dominio perfecto de la lectura.

- Visualización:

- a) Grandjouan (1931), señala como desventaja que no conviene a todos los tipos de niños; sólo funciona con los "niños visuales".²¹
- b) Los niños enseñados con este método tienen mala ortografía (Flesch, 1955)¹⁰.
- c) La asociación palabra-ilustración que hace el niño, será efectivamente con la palabra que está escrita? (M.T. Acosta, 1975)².

- Otros aspectos mencionados por M.T. Acosta son:

- * Cómo representar nombres abstractos, adverbios, interjecciones, conjunciones y preposiciones?
- * La comprensión es un aspecto adquirido independientemente de la lectura.

Podemos ver que algunas de las ventajas y desventajas del método global se contradicen. Además, muy pocos de estos autores basan sus afirmaciones en experimentación. Por lo que, volvemos a insistir, hace falta llevar a cabo investigaciones para conocer los procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura con este método. El estudio que llevamos a cabo fue hecho en este sentido.

REVISION BIBLIOGRAFICA Y FUENTES DE INFORMACION.

En esta parte del estudio incluimos una serie de investigaciones sobre lectura, enfocándonos únicamente a las realizadas - en español.

Es importante mencionar que consultamos a varias personas que participaron en la elaboración del libro de texto gratuito para niños, de la S.E.P., con objeto de que nos proporcionaran bibliografía sobre los diferentes métodos utilizados para enseñar a leer, así como para que nos indicaran si se habían llevado a cabo investigaciones para probar la eficacia del libro. Se nos indicó que aunque se habían recopilado algunas experiencias basadas en fichas que los maestros debían llenar al final de cada año escolar, no se había llevado a cabo ninguna investigación sistemática sobre la eficacia del método de lectura empleado. Por otro lado, la bibliografía dada era anterior a 1950; algunas de las personas que consultamos no nos pudieron recomendar bibliografía sobre lectura.

De igual manera, acudimos a algunas dependencias de la S.E.P. con objeto de recopilar información de investigaciones sobre lectura; a pesar de que tenían información sobre diversos métodos de lectura, no encontramos reportes de investigaciones, excepto los publicados en las Memorias del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (1974). En estas memorias encontramos que aunque son muchos los autores que hablan sobre este tema, son muy pocos los que sustentan empíricamente sus afirmaciones. A continuación mencionamos, de las investigaciones que presentan resultados empíricos, los que consideramos relevantes:

J. Cravioto y col., trabajando con un grupo de sujetos de pri

mer año de primaria, pertenecientes a dos clases socio-económicas, aplican tres pruebas de percepción visual (reconocimiento de formas, análisis de formas y síntesis de formas), y una de integración auditivo-visual, consideradas como precurrentes importantes para aprender a leer. Los autores concluyen que estas habilidades se encuentran influenciadas significativamente en su desarrollo por la clase social. A la clase social baja corresponde (para cada edad estudiada), un nivel de competencia inferior al obtenido en niños pertenecientes a la clase media.

J. Acosta Lucero enseñó a leer y escribir por medio del método global a más de mil adultos entre los 15 y 60 años. A pesar de no presentar los resultados obtenidos, señala que la mayor parte de los alumnos aprendieron a leer por este método; a los que no aprendieron a leer y escribir los señala como casos excepcionales. Concluye que el método global es superior al fonético, señalando una serie de desventajas para éste último, e indicando entre otras ventajas del método global, que está fundamentado científicamente en la lógica, fisiología, psicología y pedagogía; la globalización no "sacrifica el contexto inteligente" de lo leído, y es posible enseñar a leer y escribir utilizando el "lenguaje habitual de los educandos". A pesar de que no presenta datos, incluimos aquí este reporte debido a la influencia que el método de este autor ha tenido en la alfabetización.

Boltrán vera y col. llevaron a cabo una investigación en la que relacionaron las puntuaciones obtenidas en un grupo de once pruebas que exploran procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura, con las calificaciones en español otorgadas por el maestro al final del año escolar, la lectura de comprensión, la lectura oral y las puntuaciones obtenidas en el dictado. Los autores concluyen --

que: la evaluación hecha por el maestro del aprendizaje de la lectura-escritura de sus alumnos guarda una estrecha relación con otros criterios de evaluación al respecto. Existe una relación estrecha entre las diferentes ejecuciones que realiza un alumno en la lectura y la escritura. El ritmo de aprendizaje del alumno en la lectura tiende a mantenerse similar a lo largo del año escolar. En los diferentes aspectos que involucra el aprendizaje de la lectura y la escritura subyacen algunos factores psicológicos que tienen una influencia general para estos diferentes aspectos. De los aspectos psicológicos investigados en este estudio, los de tipo cognositivo son los que muestran mayor relación con el rendimiento del alumno en el dominio de la lectura y del dictado.

Otras investigaciones realizadas en español son:

Amaya (1974), enseñó a leer y escribir por medio del método fonético a un sujeto campesino adulto. En esta investigación se pretendió implementar y probar un programa de lectura y escritura utilizable por cualquier persona y cuyo material fuera sencillo y barato. El sujeto alcanzó una calidad de lectura de 95% de respuestas correctas en 40 sesiones llevadas a cabo en un mes y 10 días; cada sesión con una duración media de 48 minutos. El autor indica que con el tiempo hubo una --disminución tanto del número de errores como del tiempo empleado en cada sesión.

Baldaña y col. (1974), llevaron a cabo una comparación entre los métodos fonético y global desde el punto de vista de la transferencia, concluyendo que ninguno de los dos métodos, en la forma en que se aplicaron, enseña a leer, aunque el fonético garantiza la transferencia hasta cierto punto, mientras que el global lleva a los niños a adivinar.

Alvarez y col. (en preparación) hicieron una réplica de esta

investigación, encontrando los mismos resultados: los niños entrenados con el método fonético transfirieron, mientras que ninguno de los niños "globales" lo hizo.

Rojas (1975), llevó a cabo una investigación en la que analizó las variables que componen y determinan el desarrollo de la precisión de la lectura oral. Además, investigó de qué manera interactúan la precisión en la lectura de palabras y la comprensión de éstas, encontrando que: el celetreo y la unión de letras intervienen en el desarrollo de la precisión en la lectura, ya que el ejercitar a los sujetos en estas habilidades produjo un incremento en la precisión. Por otro lado, se necesita un cierto grado de precisión para que se puedan comprender las palabras sueltas.

En 1976, Serrano compara dos versiones del método fonético, - para ver cuál es más efectiva para enseñar a leer a niños pre-escolares. En una de las versiones utilizó ayudas táctiles, visuales y auditivas, mientras que en la otra aplicó el método fonético puro, es decir, sin ayudas. A pesar de que la investigación no se concluyó, la autora señala que con el método con ayuda un mayor número de sujetos aprendió, en menos sesiones, y con menos errores, un mayor número de letras.

II. INVESTIGACION SOBRE LECTURA.

"Y ESCUCHO CON MIS OJOS A LOS MUERTOS"*

* Quevedo, Don Francisco de (15).

II. INVESTIGACION SOBRE LECTURA.

Planteamiento e hipótesis.

Con anterioridad mencionamos las ventajas y desventajas del método global, encontrando en éstas, así como en las investigaciones hechas, muchas contradicciones. Podemos ver que ningún método ha probado ser el mejor en todos los aspectos, para todos los sujetos, situaciones, etc., ya que en gran parte, los éxitos parecen haberse debido más a los procedimientos utilizados y a la "actitud" de su usuario que a los métodos en sí.

Por otra parte, son muy pocas las investigaciones que se han hecho, especialmente en México, para conocer los procesos involucrados en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura.

Esta investigación es un intento de conocer un poco más sobre estos procesos.

Por lo cual, los objetivos de la investigación fueron:

1. Determinar qué visualiza el sujeto al presentarle:
 - a) Dos estímulos visuales iguales (palabras impresas)
 - b) dos estímulos visuales diferentes, esto es, si el niño discrimina la palabra como un 'todo' - o si discrimina las partes componentes de ésta (Paso I).
2. Investigar si el sujeto es capaz de leer una lista de palabras nuevas, que contienen los mismos grafemas (esto es, representaciones gráficas de las letras), de la lista de aprendizaje (Transferencia).
3. Investigar si existe o no alguna relación entre los pasos utilizados en el entrenamiento.

Variables

I. Variables Dependientes:

Transferencia
Visualización

II. Variables Independientes:

Material utilizado
Entrenamiento (Pasos I, II, III Y IV).

Definiciones

LECTURA: Existe gran cantidad de definiciones sobre la lectura, que van desde apreciaciones meramente subjetivas, como -- "Aprender a leer es crecer espiritualmente" ²⁶, hasta explicaciones más objetivas que describen los procesos involucrados en la lectura.

A continuación enumeramos algunas de las definiciones encontradas:

- En la conducta de leer se establecen operantes verbales; en ella las respuestas específicas están bajo el control de estímulos visuales (o táctiles, como en el caso del Braille). Los estímulos están en una modalidad (visual o táctil) y los patrones producidos por la respuesta en otra (auditiva). - (Skinner, 1957). ²⁴
- En la conducta textual (lectura) existe una correspondencia directa entre el estímulo y la respuesta. No es necesario que el sujeto conozca el significado (de la palabra), para poder emitir dicha respuesta. (Ribes, 1972). ¹⁷
- Leer es, ante un signo escrito, encontrar su sonorización.- (Poler-Maisony, 1949). ¹⁴

- Leer es un proceso preciso. Involucra una percepción exacta, detallada y en secuencia y la identificación de letras, palabras, patrones ortográficos y unidades del lenguaje.... Las palabras conocidas son palabras visuales, nombradas en forma precisa en cualquier texto, independientemente del -- contexto (Definición del sentido común, dada por C. y L. -- Berggren, 1975). ⁶
- La lectura es un acto de comunicación en el que la información se transfiere de un transmisor a un receptor. (Smith, 1971). ²⁵
- Leer es comprender, leer es juzgar, pero también, leer es apreciar en un plan estético. (Souche, mencionado por Gaston Mialaret, 1972). ¹⁴
- Leer es un juego de adivinanzas psicolingüísticas. Involucra una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. -- Leer eficientemente no es el resultado de una percepción e identificación precisas de todos los elementos, sino de la habilidad para seleccionar el menor número de indicaciones, así como las más precisas para hacer conjeturas correctas -- desde la primera vez. (K.S. Goodman, 1968). ⁶
- Leer es comprender los signos escritos o impresos; es la correspondencia entre significante gráfico y significado. --- (Uribe y col, 1970). ²⁶
- Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito -- en un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser ca-- paz de juzgar y apreciar el valor estético. (Mialaret, 1972) ¹⁴

- La lectura involucra poner dos tipos de conducta bajo el control de palabras impresas: la conducta de la primera clase es nombrar palabras, frases y oraciones escritas que ya están en el vocabulario del niño y el segundo tipo es la comprensión (Berner & Grimm, 1972).⁷
- La lectura es un proceso psicolingüístico mediante el cual el lector reconstruye un mensaje que ha sido encodificado por un escritor como una exposición gráfica. Hay tres sistemas de señales dentro del proceso de lectura, que son: grafo-fónico, sintáctico y semántico (Goodman, 1970).¹⁸
- La definición de leer incluye por lo menos dos niveles: sonar o sea traducir un símbolo en un sonido (un grafema en un fonema); y entender u obtener significado de ciertas combinaciones de letras (Saldaña et al., 1974).¹⁹
- Leer es comprender el sentido de un texto escrito o impreso y desprender su significación después de percibir los caracteres gráficos que representan la idea. (Segers, 1950)²¹
- Y como siempre la más bella de las definiciones de leer la dió, hace 350 años, el inmenso Dn. Francisco de Quevedo: "Y escucho con mis ojos a los muertos".¹⁵

En las definiciones antes citadas se distinguen tres clases de aproximaciones con respecto a la lectura:

- 1a. Las que consideran más importante la relación que existe entre la palabra impresa y la verbalización de ésta.
- 2a. Otras, que involucran a la comprensión como el aspecto fundamental en el proceso de lectura.

3a. Por último, en las que se conjugan ambos aspectos: la verbalización de la palabra impresa, así como la comprensión de la misma.

METODO GLOBAL: Pretende enseñar a leer palabras completas, asociando el sonido con su estructura, de modo que al presentarse la palabra, la diga correctamente. Se pretende también que al hacerlo así capte el significado de la palabra, la comprenda.

TRANSFERENCIA: Respuesta correcta del sujeto ante una palabra que no se le ha enseñado antes pero que contiene letras que el sujeto ya conoce.

ADIVINAR: Verbalización de algo diferente a lo escrito, sea o no porque la forma del estímulo visual presentado se parezca a otra palabra que el sujeto ya conoce.

VISUALIZACION: Es lo que el sujeto visualiza, lo que percibe cuando se le presenta una palabra impresa. Equivaldría, si esto es posible, a control de estímulo: qué parte del estímulo (gráfico) controla la respuesta interna o pública del sujeto.

Escenario y Sujetos.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela "Pre-Primaria - Martín Carrera". La escuela contaba con un salón provisto de pizarrón, bancas, repisas, estantero y otro salón no acondicionado.

La investigación duró del 14/abril/1975 al 1/agosto/1975, y se llevó a cabo en estos dos salones cuyas medidas eran:

Primer salón: de 4x8 metros; Segundo salón: de 4x5 metros; -

éste último estaba en proceso de construcción, habiendo en su interior cemento, palas, madera, etc.

Sujetos

Tomaron parte en la investigación 16 alumnos de la escuela, - de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 4 y 6 años, todos ellos analfabetas.

Previamente al experimento se les dió a los sujetos un entrenamiento en repertorios básicos y algunas de las habilidades - necesarias para cada uno de los pasos que se incluyeron en la investigación. Estas habilidades fueron: discriminación de - formas, tamaños y colores diferentes; repertorio verbal mínimo; discriminación auditiva de palabras, sílabas y sonidos diferentes; secuenciación de formas, tamaños y colores; igualación a la muestra de formas, tamaños y colores.

De los niños que mostraron tener estos repertorios, se escogieron al azar cinco niños para cada uno de los grupos experimentales y seis para el grupo control.

Los niños incluidos en el grupo experimental A, fueron: Rubén, María, Gabriela, Perico y Margarita. Uno de los sujetos, Margarita, dejó de asistir a la escuela, por lo que sólo fue posible enseñarle 16 palabras.

Los sujetos del grupo experimental B fueron: Eréndira, Javier, Cecilia, Juan y Angel.

Angel fue sacado de la investigación por presentar problemas de memoria. A Cecilia sólo se le entrenó en un grupo de palabras (un total de 24). Esto se debió, además de que tuvo --- gran número de faltas de asistencia, a que las sesiones de trabajo eran más largas que las del resto de los sujetos, se tuvieron que hacer un gran número de repasos, hubo falta de aten

ción y presentó conductas de tipo emocional. Angel y Cecilia son los menores de una familia de cinco hermanos. El hermano mayor (de alrededor de 10 años), sufría de ataques epilépticos; el segundo de los hermanos (aproximadamente 8 años), se encontraba en tratamiento debido a un ligero retraso causado por una pequeña lesión cerebral. Además, tenía anemia y amibiasis. Durante el segundo embarazo la señora sufrió ataques de clamisia.

A Juan sólo se le entrenó en un grupo de palabras (26 palabras) debido al gran número de faltas de asistencia y a problemas de atención y memoria, posiblemente debidos a deficiencias alimenticias y de estimulación familiar.

Estos problemas presentados por los sujetos se describen más detalladamente en la discusión de los resultados de cada sujeto. (Pags. 70-91)

Material.

Pre-test y post-test: Se utilizaron 29 tarjetas de aproximadamente 4x5 cm. cada una de las cuales tenía una letra minúscula del abecedario castellano impresa en negro.

Aprendizaje y Transferencia: Se utilizaron alrededor de 200 tarjetas blancas de aproximadamente 10x20 cm. en cuyo centro se encontraban impresas en negro palabras de dos sílabas, de cuatro a seis letras. Se utilizaron únicamente letras minúsculas, que se hicieron con una plantilla, y medían aproximadamente 10 cm. de altura.

Hojas de registro (ver apéndice # 1).

Letras utilizadas:

Las letras utilizadas fueron:

- a, b, ch, d, e, f, i, j, l, m, n, ñ, o, p, s, t, u.

- r, utilizadas al principio de las palabras o con el sonido "ere", como en rosa, rama, cabra, carta, etc.
- y, utilizada como consonante, como en yute, rayo, etc.
- c y g, sólo seguidas de a, o, u.

No se utilizaron algunos grafemas cuyo sonido es igual o similar al de otros. Así, los grafemas omitidos fueron:

- c, g, seguidas de e, i.
- h, que se presentó sólo precedida de "c" (ch).
- k, ll, q, rr, v, w, x, z.

Reforzadores: Se utilizó la aprobación social indiscriminada en el aprendizaje, tal como "muy bien", "excelente", etc. Sólo en los casos en que algún sujeto presentaba problemas, se utilizaban dulces, chocolates, etc., como aprobación a las -- conductas dscadadas. No obstante, creemos que esta desviación del "rigor científico" no alteró nuestros resultados.

Diseño:

Se utilizó el diseño estadístico de "Pre-test post-test con grupo control" (Campbell y Stanley, 1963)⁸.

Grupo	Pre	Entrenamiento	Post	Sujetos
A	0	X_A	0	5
B	0	X_B	0	5
C	0	-----	0	6

En el diseño se incluyeron dos grupos experimentales (Grupos A y B), y un grupo control (C). Los sujetos fueron seleccionados al azar, habiendo cinco sujetos en cada uno de los grupos experimentales y 6 en el grupo control.

El pre-test y el post-test, que consistieron en preguntar las 29 letras del abecedario, se aplicaron a todos los sujetos.

El pre-test se aplicó antes de empezar el entrenamiento (31 de marzo y lo. de abril de 1975); el post-test se aplicó al grupo control al finalizar el año escolar (24/junio/1975) y a los grupos experimentales al terminar el entrenamiento, entre el 28 de julio y el lo. de agosto.

Los grupos experimentales recibieron entrenamiento en lectura con el método global; el grupo control no recibió entrenamiento. La principal defierencia entre los grupos experimentales fue el número de palabras de transferencia presentadas para cada grupo de palabras de aprendizaje. (Esto se explica más detalladamente en la descripción del Procedimiento que presentamos a continuación).

Procedimiento y Registro:

Pre-test: Consistió, como mencionamos con anterioridad, en la presentación de las 29 letras del alfabeto, preguntando a los niños "Qué letra es?"; en los casos en que el sujeto respondió correctamente, se le presentó la letra de tres a cinco veces, considerando que el sujeto conocía la letra sólo cuando todas sus respuestas eran correctas.

Entrenamiento: El entrenamiento dado fue diferente para cada grupo experimental:

Grupo A: Se les enseñaron a estos sujetos 42 palabras incluidas en siete grupos. Para cada grupo de aprendizaje había de 10 a 14 palabras de transferencia (Ver apéndices 2 y 3).

Grupo B: El entrenamiento consistió en la enseñanza de 42 palabras, diferentes a las del grupo A, las cuales se incluyeron en dos grupos de aprendizaje. Para cada grupo de aprendizaje había una palabra de transferencia (Ver apéndices 2 y 3).

El entrenamiento se llevó a cabo individualmente. Los pasos seguidos fueron los mismos para los sujetos de ambos grupos:

I. IGUALACION A LA MUESTRA.- Este paso se consideró como una precurrente de la lectura pues consistía en aparear dos es t́mulos visuales iguales. Los niños no sabían lo que decí a la tarjeta.

Este paso se dividió en tres partes:

1. Se presentaba la palabra de aprendizaje como estímulo - de muestra y tres est́mulos de comparación, pidiéndole al niño que señalara las palabras iguales. Uno de los est́mulos de comparación era igual a la palabra de mues tra; los otros dos est́mulos eran muy similares a ésta, esto es: a) tenían las mismas letras en diferente orden (v.gr. malo, loma); b) uno o dos letras eran diferentes (v.gr. malo, mala); y c) el contorno de dichas palabras era muy similar (v.gr. jaiba, jaula). Las palabras e- ran muy semejantes con objeto de asegurarnos de que el sujeto era capaz de diferenciar visualmente las palabras, antes de empezar la enseñanza de la lectura.

En caso de que la respuesta fuera incorrecta, se repetí a el procedimiento de igualación hasta que la respuesta fuera correcta.

En el registro se anotaban los est́mulos de comparación, el estímulo de muestra, y la respuesta del niño.

2. Una vez que el niño había discriminado la palabra de -- muestra, se tomaban los dos est́mulos iguales y se le - preguntaba: "Por qué son iguales?"

3. En seguida se tomaba un estímulo diferente al de muestra, y se le preguntaba: "Por qué son diferentes?"

En el registro se anotaron las respuestas de los niños a -
ambas preguntas.

La inclusión de las preguntas "Por qué son iguales?" y "Por
qué son diferentes?" se hizo con el objeto de observar en
qué rasgos de la palabra se estaba fijando el sujeto. Es
decir, si la palabra la visualizaba como un "todo", si dis
criminaba las letras, o algunos rasgos irrelevantes de la
palabra (Visualización, objetivo 1).

II. CONDUCTA ECOICA (Pronunciación).- Se presentaba un estí-
mulo verbal vocal (palabra de aprendizaje), diciéndole al
niño "Aquí dice...."; el sujeto debía repetir la palabra
tres veces inmediatamente después del experimentados, y -
observar la tarjeta durante unos segundos.

Este paso es parte de la enseñanza de la lectura en sí, -
pues ya se está asociando el estímulo visual (palabra im-
presa), con el estímulo auditivo (palabra verbalizada por
el experimentador).

En el registro se anotó la pronunciación de cada una de -
las palabras presentadas.

III. ESCOGER LA PALABRA ENSEÑADA (DISCRIMINACION).- En la --
discriminación, la palabra de aprendizaje se presentaba
como estímulo textual visual y como estímulo auditivo. -
Se colocaban ante el sujeto tres palabras impresas una -
de las cuales era la palabra enseñada y otras dos muy si
milares a ésta, preguntándole "Dónde dice...?". La res-
puesta del sujeto consistía en señalar la palabra de a-
prendizaje.

El sujeto debía dar tres respuestas correctas consecuti-
vas para continuar el entrenamiento.

Las tres tarjetas se presentaban en diferente orden, pa-
ra evitar que el sujeto respondiera al lugar y no a la -
palabra enseñada.

Registro: Se anotaban las palabras en el orden presentado, así como las respuestas del sujeto.

IV. "QUE DICE AQUI?" (LECTURA).- En el último paso del entrenamiento, se presentaba la palabra sólo como estímulo verbal visual y el sujeto debía dar una respuesta textual oral. Se pidió al sujeto que verbalizara la palabra ante el estímulo textual, esto es, que leyera. Además de la palabra de aprendizaje (instancia positiva), se presentaron instancias negativas de ésta, en las que se incluyeron palabras no conocidas por el niño (instancias negativas desconocidas), así como palabras enseñadas con anterioridad (instancias negativas conocidas), preguntándole "¿Qué dice aquí?" El niño debía responder correctamente en tres ocasiones consecutivas a la palabra enseñada (instancias positivas). El registro se hizo anotando las palabras presentadas y las respuestas que el niño daba tanto a las instancias positivas como a las negativas.

V. TRANSFERENCIA.-

- Grupo A: Al finalizar cada sesión de aprendizaje, se le presentaba al niño la lista de transferencia correspondiente a la palabra enseñada (Lista II), así como algunas de las palabras aprendidas con anterioridad (Lista I) (Ver apéndice # 3).
- Grupo B: Se presentaban las palabras de aprendizaje ya enseñadas, así como la palabra clave de transferencia correspondiente a ese grupo de aprendizaje (Ver apéndice # 3).

La presentación de las palabras se hacía al azar.

En este paso ninguna de las respuestas del niño era corregida.

Se registró anotando la palabra presentada y la respuesta del niño

Se presentaron las palabras de transferencia después de cada sesión de aprendizaje, con objeto de ver en qué momento del aprendizaje los niños eran capaces de leer una palabra nueva, ya que "... un paso crucial para aprender a leer es aquél en el que el alumno mira palabras en un contexto que jamás ha visto anteriormente y puede leerlas." 11

REPASOS.- Al principio de cada sesión se le presentaban al niño las palabras ya enseñadas, con el fin de constatar que el sujeto las recordaba; se registraba la palabra preguntada y la respuesta del niño. Las palabras no recordadas por el sujeto eran repasadas, siguiendo los pasos II, III y IV, explicados con anterioridad.

Cada sesión consistía de: repaso, pasos I, II, III, IV y V. Si el repaso duraba mucho tiempo (mas de 15 ó 20 minutos) en esa sesión no se enseñaba una palabra nueva.

POST-TEST.- Se siguió el mismo procedimiento que en el pre-test, con objeto de ver si había habido algún cambio.

Confiabilidad:

Para obtener la confiabilidad se utilizaron dos observadores independientes que registraban las respuestas del sujeto, en la forma indicada con anterioridad. El porcentaje de confiabilidad se obtuvo con la fórmula:

$$\frac{\text{Respuestas correctas}}{\text{Total de respuestas}} \times 100$$

y fue de 95.23%.

No se nos oculta que esta "fórmula" infla desmesuradamente el resultado, pero siendo la más aceptada y la de uso más frecuente, a ella nos atenemos.

RESULTADOS.

A continuación presentamos un panorama general de los resultados obtenidos en cada uno de los pasos seguidos en el entrenamiento, tratando primeramente de analizar los porcentajes de ambos grupos (A y B), haciendo además un análisis más detallado por sujeto.

Posteriormente se presentan las correlaciones de rango hechas entre los pasos I, II, III, IV y V con objeto de determinar cuál es el aspecto más relevante en el aprendizaje de la lectura.

Cabe aclarar, sin embargo, que en este estudio no se incluyeron todos los resultados obtenidos en el entrenamiento, porque consideramos que estos son objetos de estudios posteriores.

GRUPO EXPERIMENTAL A

GRUPO EXPERIMENTAL B

	RUBEN		MARIA		PERICO		GAB.		MARG.		EREND.		JAVIER		CECILIA		JUAN		ANGEL		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
A																					
B																					
C																					
D																					
E																					
F																					
G																					
H																					
I																					
J																					
K																					
L																					
M																					
N																					
O																					
P																					
Q																					
R																					
S																					
T																					
U																					
V																					
W																					
X																					
Y																					
Z																					

C = Respuesta Correcta

 = Respuesta Incorrecta

PRE-TEST Y POST-TEST.

El pre-test se aplicó antes de iniciar el entrenamiento, los días 31 de marzo y lo. de abril; el post-test se aplicó al -- grupo control cuando finalizó el año escolar (24 de junio). -- Los sujetos experimentales continuaron asistiendo a la escuela aproximadamente un mes más, por lo que el post-test se les aplicó al terminar el entrenamiento (entre el 28 de julio y -- el lo. de agosto). El experimento duró cuatro meses para los sujetos experimentales.

Uno de los sujetos, Javier, faltó un mes a la escuela, teniendo que ir una semana, a mediados de agosto, para terminar el entrenamiento y el post-test se le aplicó el 15 de agosto.

En el pre-test, que consistió en preguntar las 29 letras del abecedario, tres de los niños del grupo experimental conocían algunas letras: María y Gabriela respondieron correctamente a la letra "o", y Javier a la "j". Sin embargo, en el post-test no respondieron correctamente a ninguna de estas letras. Ninguno de los demás sujetos conocían las letras.

En cuanto al grupo control, en el pre-test Hugo respondió correctamente a la "o" y en el post-test a la "o" y a la "i". -- Rodrigo respondió correctamente a la "w" en el pre-test y en el post-test a la "i", "u" y "w". Este último sujeto veía -- Plaza Sésamo.

Podemos ver que de los tres sujetos experimentales que conocían una de las letras durante el pre-test, en el post-test -- no recordaban ninguna. Por el contrario, los sujetos control que conocían una letra en el pre-test, no sólo volvieron a -- responder correctamente ante ella en el post-test, sino que a -- demás supieron otras letras.

A pesar de que a Angel se le eliminó del entrenamiento, por -- presentar problemas, principalmente de memoria, se le aplicó

el post-test al terminar el curso escolar, al igual que a los niños del grupo control. Un hecho que es importante mencionar sobre este sujeto es que habiendo aprendido durante el experimento ocho palabras: fijo, fino, frito, beso, flojo, mosca, foco y trata, en el post-test ante la letra "c", respondió foco y ante la "t", frito; esto se repitió en tres ocasiones -- consecutivas. Las otras letras contenidas en las palabras aprendidas se le volvieron a preguntar, con el objeto de saber si alguna de estas letras eran visualizadas por el sujeto como palabras completas, es decir como un "todo". Sin embargo, esto no sucedió, ya que las únicas respuestas fueron: ante la "i" y la "e" dijo "el uno"; ante la "o" dijo "cero", y ante la "s" dijo "canal 2", supuestamente refiriéndose al logotipo que se presenta en los anuncios de este canal de televisión. A las demás letras respondió "no sé".

Otro hecho importante fue que uno de los niños del grupo control, Nancy, en el post-test dió el nombre de diferentes colores a cada una de las letras, siendo que éstas estaban todas impresas en negro. (Ejemplos: ante la letra "b", dijo "rojita"; ante la "o" dijo "amarillo"; ante la "t", "azul", etc.).

Por último, algunas de las respuestas dadas por los niños fueron:

- Canal 2; algunos números como: 1, 5, 3, 2; shi, je, coqui, pelo, ja, ia; además se nombraron algunas letras al azar, especialmente: a, i, o, u, e, g, p, l.

A pesar de que los niños no conocían las letras, parece ser que tenían cierta familiaridad con ellas, ya que mencionaron las vocales, y algunos sonidos similares a las consonantes.

I-1

	NO. FALS.	PORCENT. R.C.	AUTOC. %
RUBEN	54	90.74	90.0
MARIA	50	92.00	75.0
PERICO	47	91.49	100.0
GABRIELA	54	72.22	53.33
MARGARITA	20	85.00	100.0
ERENDIRA	51	96.08	00.00
JAVIER	48	93.75	65.67
CECILIA	31	64.52	45.45
JUAN	35	88.57	75.0
ANGEL	18	77.77	50.0
TOTALES A + B		85.21	64.55

IGUALACION A LA NUESTRA (2. "POR QUE SON IGUALES?")

	1. NO R.	2. R. T.	3. V.	4. "M.L.L."	5. I.O.	6. I.D.	7. P.L.	8. I.I.L.	9. I.V.I.
UBEN	0.00	0.00	0.00	74.65	22.54	0.00	0.00	1.41	1.41
ARIA	12.56	1.85	1.85	9.26	22.22	0.00	0.00	38.89	14.21
ERICO	0.00	0.00	0.00	3.92	1.96	7.84	3.92	66.67	15.69
ABRIELA	3.61	2.41	0.00	55.42	37.35	3.61	0.00	1.20	0.00
MARGARITA	0.00	0.00	0.00	40.00	52.00	0.00	0.00	3.00	0.00
RENDIAS	10.00	0.00	0.00	74.00	12.00	2.00	0.00	2.00	0.00
AVIER	1.30	0.00	0.00	63.83	23.38	3.90	0.00	0.00	2.60
ECILIA	0.00	0.00	0.00	6.45	54.84	32.26	0.00	6.45	0.00
UAN	0.00	0.00	0.00	13.89	50.00	36.11	0.00	0.00	0.00
NGEL	5.26	0.00	0.00	5.26	36.84	21.05	0.00	31.58	0.00
TOTALES A + B	3.39	0.60	0.20	42.71	27.74	7.58	0.40	13.57	3.79

	11.T.R.D.	12.O.(D)	13.O.(I)	14.S.S.I.	15.I.I.
	40.35	8.77	0.00	2.92	1.75
	41.88	4.27	10.26	0.85	0.00
	53.76	8.60	6.45	0.00	1.08
	27.87	6.49	1.95	7.14	2.60
	39.62	0.00	3.77	11.32	1.89
	21.31	1.82	6.56	1.64	0.00
	36.69	3.55	2.96	0.59	1.18
	46.34	3.66	6.10	4.38	2.44
	50.43	0.85	0.85	0.00	0.00
	46.67	2.22	6.67	2.22	0.00
	39.33	4.46	4.02	2.77	1.16

I. IGUALACION A LA MUESTRA (3. "POR QUE SON DIFERENTES?")

	1. NO R.	2. R.T.	3. V.	4. "N.M.L."	5. I.O.	6. I.D.	7. I.A.L.	8. P.D.L.	9. I.L.D.
RUBEN	0.00	0.00	0.00	32.75	8.19	0.00	1.75	0.00	3.51
MARIA	3.42	0.85	1.71	0.00	3.42	0.85	2.56	0.00	26.50
PERICO	0.00	0.00	0.00	0.00	1.08	0.00	0.00	3.23	24.73
GABRIELA	2.60	2.60	0.00	29.87	3.25	1.30	3.90	0.00	8.44
MARGARITA	1.89	0.00	0.00	1.89	24.53	0.00	0.00	0.00	9.43
ERENDIRA	7.38	0.00	0.82	58.20	0.00	0.00	0.00	0.00	3.28
JAVIER	0.00	0.00	0.00	44.97	4.73	0.59	0.59	0.00	4.14
CECILIA	0.00	0.00	2.44	0.00	7.32	10.98	3.66	1.22	9.76
JUAN	0.00	0.00	2.56	0.00	17.95	21.37	2.56	0.00	2.56
ANGEL	2.22	0.00	2.22	8.89	8.89	2.22	8.89	2.22	6.67
TOTALES A + B	0.17	0.45	0.89	22.59	6.79	3.21	2.32	0.45	9.20

I. IGUALACION A LA MUESTRA.

En este primer paso del entrenamiento, el sujeto debía señalar la palabra de comparación que era igual a la palabra de muestra (I.1). Después de esto se le hicieron dos preguntas. En la primera (I.2) se tomaban el estímulo de muestra y el estímulo de comparación igual a la muestra, preguntándole -- "Por qué son iguales?" Después se tomaba el estímulo de muestra y uno de los estímulos de comparación diferentes a éste y se le preguntaba "Por qué son diferentes?" (I.3). Las respuestas a ambas preguntas fueron abiertas.

En la tabla I.1 podemos ver que hay pocos errores en igualación, habiendo un 85.21% de respuestas correctas. Los errores existentes son auto-corregidos por los sujetos en un 61.81%. Se consideró como autocorrección cuando el sujeto corrige algún error sin que el experimentador se lo indicara.

El porcentaje más alto, es decir, con menos errores, es de Erendira (96.08%). Todos los sujetos, menos Gabriela, Angel y Cecilia, obtuvieron un porcentaje arriba del 90%. El porcentaje más bajo, es decir, con más errores, fue el de Cecilia (64.52%). Esto pudo deberse a que no recibió entrenamiento en igualación de formas, antes del experimento.

Los porcentajes de aciertos en este primer paso fueron altos, quizás porque durante el curso escolar, antes del experimento, se les dió un entrenamiento de tamaño, forma y posición. Los niños que no recibieron entrenamiento fueron Cecilia y Angel, que tuvieron los porcentajes más bajos. Gabriela, aunque recibió entrenamiento, tuvo un porcentaje muy bajo de respuestas correctas (R.C.): 72.22%. Sin embargo, de las 15 respuestas incorrectas que tuvo, autocorrigió ocho (53.33% de las Respuestas Incorrectas). Parece ser que Gabriela respondía -

con un tiempo de reacción muy breve; esto hacía que cometiera muchos errores, pero cuando veía las tarjetas por un lapso mayor, era capaz de corregir ella misma sus errores.

Tabla 1.2 "Por qué son iguales?"

Las categorías que construimos para las respuestas de los niños a esta pregunta fueron las siguientes:

1. No Respuesta (N.R.): Cuando el niño no respondía o daba - respuestas tales como "No sé", o "Porque sí".
2. Rasgos de la Tarjeta (R.T.): En esta categoría se incluye ron las respuestas de los niños en las que no señalaban las letras o las palabras como iguales, sino manchas en la tar jeta, pelusas, el color de las letras, etc.
3. Verbalización (V.): En esta categoría se encuentran las o- casiones en las que los niños, ante una de las palabras pre- sentadas por escrito, decía alguna palabra. Estas verbali- zaciones podían ser correctas o incorrectas (Adivinación).
4. "Porque tienen las mismas letras" (M.L.): En esta catego- ría se incluyeron, además de esta respuesta, otras tales - como "Porque todo es igual", "Porque tienen la misma forma", etc.
5. Igualación en Orden (I.O.): Cuando el niño igualaba una - por una todas las letras de la palabra, de izquierda a de- recha.
6. Igualación en Desorden (I.D.): Igualación de todas las le- tras de la palabra, una por una, siguiendo cualquier orden excepto de izquierda a derecha; por ejemplo, de derecha a izquierda, empezando por algunas de las letras del centro, etc.

7. Parte de una Letra (P.L.): Cuando el único rasgo señalado como igual era parte de una letra, tal como "el palito" de la "a" (j), la tilde de la "t", etc.
8. Igualación de una letra (I. 1 L.): Cuando el niño señalaba sólo una letra como igual.
9. Igualación de Varias Letras (I.V.L.): Cuando el niño igualaba más de una letra de la palabra, pero no todas, y en cualquier orden.

En la Tabla I.2, podemos ver que las respuestas que tienen mayor frecuencia es "Porque tienen las mismas letras" (42.71%). Los niños, al parecer, tenían alguna familiaridad con las letras, debido a que casi todos tenían hermanos mayores que asistían a la escuela, sin embargo, esta respuesta la podemos considerar global, ya que con ella se referían los niños a toda la palabra, sin diferenciar algunas de las letras en particular. En base a estos resultados, pues, podríamos considerar que los niños en su mayoría ven las palabras como un "todo, - es decir, son sincréticos. (Las definiciones de los términos global y sincrético se encuentran en las pags.14-15).

Sin embargo, podemos ver que también hay un alto porcentaje de "Igualaciones en orden" (27.74%), el cual es bastante más alto que el de "Igualación en desorden" (7.58%).

Otra categoría que tiene un alto porcentaje es "Igualación de una letra" (13.57%), en donde el niño no respondía a la palabra como un "todo", ni analizaba todos sus elementos sino parece ser que sólo estaba respondiendo a una parte de la palabra (a una letra).

No consideramos como correctas o incorrectas ninguna de estas categorías; sin embargo el que se hayan dado diferentes tipos de respuestas parece demostrar que no todos los niños visuali

zaban lo mismo ante una palabra impresa. Esto será discutido más detalladamente en las conclusiones.

Si analizamos los datos individualmente, encontramos que Brén dira, Rubén, Javier y Gabriela responden a las palabras en -- forma global en más del 50% de las veces. Sin embargo, Gabriela, Javier y Rubén también tienen un porcentaje muy alto de -- "Igualaciones en orden" (Ver tabla I.2):

	Porque tienen...	Igualación en orden
Gabriela	55.42	37.35
Rubén	74.65	22.54
Javier	68.83	23.38

Estos tres niños, a pesar de que dan un gran número de respuestas de tipo global, o sincrético, también analizan frecuentemente las palabras en sus componentes.

Algunos niños como Margarita, Cecilia, Juan y Angel tienen -- más del 50% de respuestas en "Igualación en orden y en desorden".

Los niños con más altos porcentajes en igualación en desorden, fueron Angel, Juan y Cecilia. A pesar de que los tres tienen una frecuencia más alta en igualación en orden que en desorden. Cabe mencionar que Cecilia y Angel no recibieron entrenamiento en secuenciación, además, Juan y Angel **son** zurdos. Estas dos razones pueden haber sido las causas por las cuales igualaban en desorden. Cecilia comenzaba a igualar por cualquier letra de la palabra, sin seguir un orden determinado; sin embargo, Juan, que como acabamos de mencionar, es zurdo, siempre que igualaba en desorden, lo hacía de derecha a izquierda.

Perico y María se fijaban en partes de la palabra (parte de una letra, una sola letra o varias letras) con mayor frecuen-

cia que en las palabras completas. En el 66.67%, Perico igualó una letra; 15.69% varias letras y 3.92% parte de una letra (total: 86.28%). María igualó una letra en un 38.89%, y varias letras en un 14.81% (total: 53.70%).

María, Eréndira y Angel (12.56%, 10% y 5.26% respectivamente) tuvieron los porcentajes más altos de "no respuestas". Los niños dejaron de responder sólo en las primeras sesiones del entrenamiento.

A pesar de una frecuencia muy baja en la categoría "rasgos de la tarjeta" (sólo María y Gabriela dieron respuestas de este tipo, y sólo lo hicieron en las primeras sesiones del entrenamiento), en forma anecdótica observamos que muchos de los niños discriminan las palabras por manchas en la tarjeta, pelusitas, etc., sólo que en este paso no se observaron estas respuestas, sino en los pasos subsiguientes.

Tabla 1.3 "Por qué son diferentes?"

Las categorías para las respuestas dadas a esta pregunta fueron:

1. No Respuesta (N.R.)
2. Rasgos de la Tarjeta (R.T.)
3. Verbalización (V.)
4. "Porque no tienen las mismas letras" (N.M.L.)

(Para la descripción de las categorías anteriores ver "Por qué son iguales").

Las siguientes respuestas de los niños se dividieron en dos -

grupos: igualación y discriminación.

Igualación: Se incluyeron las respuestas en las que los niños señalaban las letras de ambas palabras que eran iguales, y fueron:

5. Igualación en Orden (I.O.)
6. Igualación en desorden (I.D.)
7. Igualación de algunas letras (I.A.L.)

Diferenciación: Cuando los niños señalaban una por una las letras diferentes en ambas palabras:

8. Parte diferente de una letra (P.D.L.)
9. Una letra diferente (1 L.D.)
10. Varias letras diferentes (V.L.D.)
11. Todas las letras diferentes (T.L.D.)

Cuando una o varias letras de la palabra eran iguales, pero se encontraban en diferente lugar en **ambas** palabras los niños podían dar dos tipos de respuestas:

12. Indicar que las palabras tenían diferentes letras, sin explicar que las letras se encontraban en diferente lugar. Un ejemplo sería decir que las letras "t" y "p" eran diferentes en tapa y pata siendo que ambas palabras tienen las mismas letras en diferente orden.
13. Señalar que las letras eran iguales, pero que estaban colocadas en diferente lugar en las dos palabras y que por lo tanto las palabras eran diferentes. Por ejemplo, decir que loma y malo tenían las mismas letras, pero que ha

bía que cambiarlas de lugar para que ambas tarjetas dijera-
ran lo mismo.

Hubo dos tipos de errores:

14. "Si son iguales" (S.S.I.): En donde se encuentran las res-
puestas de los niños que ante dos palabras diferentes, di-
jeron que eran iguales.
15. Igualación Incorrecta (I.I.): En donde señalaban dos le-
tras diferentes como iguales.

Al analizar los datos encontramos que la respuesta que tuvo un
porcentaje más alto fue "todos los rasgos diferentes" (39.38%).

En la categoría "Porque no tienen las mismas letras", el por-
centaje total fue de 22.59%.

Los porcentajes totales de las demás categorías de respuestas
fueron muy bajos, no llegando ninguno de ellos al 10%.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en "Por qué -
son iguales?" vemos que cuando los niños se encontraban ante
dos palabras diferentes, tendían a analizar más que a globali-
zar, que cuando se encontraban ante dos palabras iguales:

"Por qué son iguales?"

- Porque tienen las mismas letras: 42.71%
- Igualación (orden + desorden): 35.32%

"Por qué son diferentes?"

- Porque no tienen las mismas letras: 22.59%
- Todos los rasgos diferentes: 39.38%

Al analizar los datos individualmente vemos que Eréndira y Ja

vier fueron los únicos sujetos que tuvieron un porcentaje más alto en "Porque no tienen las mismas letras" que en "Todos -- los rasgos diferentes". (Eréndira: 58.29 y 21.30%; Javier: 44.97 y 36.69%). Gabriela tuvo el mismo porcentaje en ambas categorías (29.37%). En los demás sujetos, el porcentaje más alto fue en diferenciación de los rasgos diferentes.

Al comparar los datos obtenidos en las tablas I.2 y I.3, vemos que hay una alta correlación entre las respuestas que cada uno de los sujetos dió en cada categoría, aunque como ya -- dijimos, tienden más a analizar, es decir, a separar las pala bras en sus partes componentes. Por ejemplo, vemos que en -- "no respuestas", Gabriela, María y Eréndira tienen los porcen tajos más altos en ambas categorías; en "rasgos de la tarjeta" Gabriela y María son las únicas que respondieron; en "igualación en desorden" Cecilia y Juan tienen en ambas preguntas los porcentajes más altos.

Consideramos dos tipos de errores en este paso: "Si son igua les" e "igualación incorrecta"; ambos tipos de errores tuvie ron porcentajes muy bajos: 2.27% y 1.16%, respectivamente. -- En el Grupo A, Gabriela y Margarita, y en el Grupo B Cecilia fueron las que tuvieron mayor número de errores.

En "Si son iguales", algunos de los errores cometidos fueron: rabia-radio; bobo-lobo; puerta-puente; facha-ficha; taya-tuyo; rancho-roncha.

Podemos ver que las palabras confundidas tienen una estructu ra muy similar, esto es, que el contorno es igual (esto es, la silueta de las palabras. Por ejemplo, el contorno de beta es muy similar al contorno de bote: **Beta**; **Bote**), que casi to das las letras son iguales, y que las letras que son diferen tes son muy similares entre sí (por ejemplo: a-o; d-b; p-b).

II. CONDUCTA ECOICA (PRONUNCIACION)

	NO. PALS.	R.C. (%)
RUBEN	42	83.33
MARIA	42	97.62
PERICO	42	73.81
GABRIELA	42	97.62
MARGARITA	16	93.75
TOTALES GRUPO A		89.22
ERENDIRA	42	100.00
JAVIER	42	71.43
CECILIA	24	62.25
JUAN	25	100.00
ANGEL	3	87.5
TOTALES GRUPO B		84.24
TOTALES A + B		86.73

Entre las letras confundidas en "igualación incorrecta" se encuentran: d-b; y-g; o-a; n-ñ.

II. CONDUCTA ECOICA (PRONUNCIACION).

En este paso, como ya dijimos (ver procedimiento y registro), el sujeto debía repetir la palabra de aprendizaje tres veces después del experimentador. Se registró únicamente la pronunciación del sujeto, y encontramos en sus respuestas dos tipos de errores: por un lado, errores de pronunciación de ciertas letras, como: "r", "s", "l" y "d", y por otro lado, errores - que podríamos considerar de tipo "socio-cultural", tales como "doctor", que era pronunciada "dotor" o "dortor"; otros ejemplos de este tipo serían "suidá" por ciudad, "haiga" por haya, "jue" por fue, etc.

El porcentaje de respuestas correctas en este paso fue de --- 86.73% en ambos grupos. Los sujetos que tuvieron un 100% de respuestas correctas fueron Juan y Eréndira, ambos del grupo B. En las dos ocasiones en las que se le presentó la palabra fluir a Juan, dijo que no podía pronunciarla, se tapó la cara y se acostó sobre la mesa, por lo que la palabra fluir fue eliminada de la lista de aprendizaje de este sujeto.

Algunos niños como Angel, Gabriela y Margarita tuvieron únicamente un error. El error de Angel fue de pronunciación, ya que ante la palabra mosca verbalizó molca; los errores de Gabriela y Margarita son de tipo socio-cultural ya que ante "doctor", verbalizaron "dortor" y "dotor" respectivamente.

Por otra parte, los sujetos que tuvieron más errores, fueron: Javier (12 errores en 42 palabras), que tuvo problemas de pronunciación en las letras "s" y "r" antes de consonante; Cecilia (11 errores en 24 palabras), con la "r" y la "s"; Rubén - (7 errores en 42 palabras), con las letras "d", "r" y "l"; y Perico (10 errores en 42 palabras) con la "r", "l" y "d". Po

III. DESCRIMINACION DE LA PALABRA ENSEÑADA

	NO. PALS.	R. CORRECTAS	R. INCORR.
RUBEN	350	84.86	15.14
MARIA	403	85.36	14.64
PERICO	317	93.38	6.62
GABRIELA	429	83.92	16.08
MARGARITA	148	73.65	26.35
TOTALES GRUPO A	1647	85.37	14.63
ERENDIRA	294	93.88	6.12
JAVIER	327	85.02	14.98
CECILIA	315	86.03	13.97
JUAN	222	88.74	11.26
ANGEL	104	91.35	8.65
TOTALES GRUPO B	1262	88.51	11.49
TOTALES A + B	2909	86.73	13.27

demos ver que la letra "r" es la que presenta más problemas - de pronunciación.

III. DISCRIMINACION.

En este paso, el sujeto tenía que escoger la palabra verbalizada por el experimentador de entre un grupo de tras palabras escritas.

Los porcentajes obtenidos fueron muy altos. Para el grupo A fue de 85.37%, y **para el el** grupo B de 88.51%. El total de - Respuestas Correctas (R.C.) para **ambos grupos** fue de 86.73%.

Al analizar los datos individuales, observamos que Eréndira y Perico tuvieron los porcentajes más altos (93.88% y 93.38% respectivamente). Todos los demás sujetos tuvieron un porcentaje arriba del 80%, excepto Margarita, que obtuvo un porcentaje de 73.65%. Esto pudo deberse a que la niña no terminó el entre-namiento; sólo se le enseñaron 16 palabras. Sin embargo Angel que tampoco terminó el entrenamiento tuvo uno de los porcentajes más altos: 91.35%.

Cabe mencionar algunas observaciones anecdóticas que se hicieron en este paso:

Un hecho que se dió frecuentemente fue que, habiendo dos tarjetas impresas con la misma palabra, los niños respondían correctamente sólo ante una de ellas, esto, entre otras razones, pudo deberse a que algunas tarjetas estaban forradas con plástico de diferente clase, es decir, uno era más opaco que el otro; otra causa pudo ser que el plástico de algunas tarjetas se manchó con el plumón que se utilizó para pintarlas letras; también es posible que algunas pelusas, basuras, puntos,

IV. LECTURA (INSTANCIAS POSITIVAS)

	NO. PALS	R.C.	AUTOC.	NO R.	ADIV. 1	ADIV. 2	TOTAL R.I.
RUBEN	663	86.27	15.56	5.58	0.45	7.69	13.72
MARIA	843	81.26	17.09	9.25	0.83	8.66	18.74
PERICO	355	94.08	23.81	3.38	0.56	1.97	5.91
GABRIELA	661	79.58	22.22	7.11	3.33	9.98	26.33
MARGARITA	109	88.99	25.00	4.59	0.00	6.42	11.01
TOTALES GRUPO A		86.04	20.74	5.98	1.03	6.94	13.96
ERENDIRA	325	88.31	23.68	8.92	0.92	1.85	11.69
JAVIER	593	82.27	25.47	6.86	1.17	9.70	17.73
CECILIA	501	81.84	10.99	3.78	2.00	7.39	18.16
JUAN	380	76.05	13.19	4.21	2.89	16.84	23.95
ANGEL	184	92.61	12.5	16.35	0.00	0.54	17.39
TOTALES GRUPO B		82.22	17.17	9.12	1.40	7.26	17.78
TOTALES A + B		84.13	18.95	7.55	1.21	7.07	15.83

TABLA IV.2

(PORCENTAJES)

IV. LECTURA (INSTANCIAS NEGATIVAS CONOCIDAS)

	NO. PALS.	R.C.	AUTOC.	NO R.	ADIV. 1	ADIV. 2	TOTAL. R.I
RUBEN	160	73.13	30.23	7.5	4.38	15.00	26.87
MARIA	156	82.05	7.14	14.10	0.00	3.85	17.95
PERICO	162	87.65	15.0	9.26	0.62	2.47	12.35
GABRIELA	171	78.95	19.44	9.36	3.51	8.19	21.05
MARGARITA	39	82.05	14.29	5.13	0.00	12.82	17.95
TOTALES GRUPO A		80.77	17.22	9.07	1.70	8.47	19.23
ERENDIRA	75	78.67	12.5	20.0	0.00	1.33	21.33
JAVIER	101	67.33	21.27	15.84	0.00	16.83	32.67
CECILIA	87	71.26	32.00	18.39	1.15	9.20	28.74
JUAN	88	75.0	36.36	12.5	2.27	10.23	25.0
ANGEL	39	53.85	0.00	41.03	0.00	5.13	46.15
TOTALES GRUPO B		69.22	27.33	21.55	0.68	8.54	30.78
TOTALES A + B		74.99	20.43	10.78	1.93	8.51	25.01

IV. LECTURA (INSTANCIAS NEGATIVAS CONOCIDAS)

	Nº. FALS	R.C.	AUTOC.	NO R.	ADIV. 1	ADIV. 2
RUBEN	101			72.28	0.99	26.73
MARIA	109			87.16	0.00	12.84
PERICO	127			92.91	0.00	7.09
GABRIELA	148			83.11	0.68	16.22
MARGARITA	60			90.00	1.67	8.33
TOTALES GRUPO A				85.09	0.67	14.24
ERENDIRA	132			97.73	0.00	2.27
JAVIER	125			91.2	0.80	8.00
CECILIA	104			89.42	0.00	10.58
JUAN	93			68.82	9.68	21.51
ANGEL	62			96.77	0.00	3.23
TOTALES GRUPO B				88.79	2.09	9.12
TOTALES A + B				86.94	1.38	11.68



etc., o los diferentes tonos de negros con los que se pintaron las letras hicieran que se cometieran dichos errores.

IV. LECTURA.

En este paso el niño debía de dar una respuesta oral ante la palabra impresa en la tarjeta. Se presentaron tres tipos de palabras: la palabra enseñada en esa sesión de aprendizaje - (Instancias Positivas: I.P.), palabras enseñadas en sesiones anteriores (Instancias Negativas Conocidas: I.N.C.) y palabras que no se habían enseñado (Instancias Negativas Desconocidas: I.N.D.).

Las respuestas a cada uno de los grupos de palabras se presentan en forma separada en las tablas IV.1, IV.2 y IV.3. En cuanto a las respuestas, se dividieron en: respuestas correctas (R.C.) y respuestas incorrectas (R.I.). Las respuestas incorrectas se dividieron a su vez en tres categorías, pues se consideró que es diferente el responder ante una palabra "No sé", que responder verbalmente con una palabra que ya se había enseñado con anterioridad (Adivinación 2), o con una palabra "azarosa" (Adivinación 1). De acuerdo a esto, en la columna (No R., ver tabla IV.1), se encuentra el total de ocasiones en que los sujetos dieron respuestas tales como "No sé", "No me acuerdo", "Quién sabe", etc.

En la columna Adivinación 1 (Adiv. 1), se encuentra el total de ocasiones en que los sujetos verbalizaron una palabra diferente a la escrita, no estando la palabra verbalizada incluida en la lista de aprendizaje.

En Adivinación 2 (Adiv. 2), se incluyeron verbalizaciones incorrectas que hicieron los niños con palabras que se les habí

an enseñado durante el entrenamiento.

INSTANCIAS POSITIVAS.- El porcentaje de respuestas correctas es muy alto: 84.13% (86.04% para el grupo A y 82.22% para el B).

Al analizar los porcentajes de respuestas correctas (R.C.) para cada sujeto, observamos que Perico y Margarita obtuvieron los porcentajes más altos (94.08 y 88.99% respectivamente).

Los porcentajes más bajos son de Juan (76.05%) y de Gabriela (79.58%). Podemos ver que todos los niños tienen un puntaje arriba del 75%.

En cuanto al porcentaje de respuestas incorrectas (R.I.) (13.96% para el grupo A y 17.78% para el B), los niños se autocorrigieron, es decir, después de responder incorrectamente, dieron una respuesta correcta, sin que el experimentador les indicara que su respuesta era incorrecta, esto se dió en un 20.74% en el grupo A y en un 17.17% en el grupo B.

Si consideramos como correctas estas respuestas (autocorrecciones), el porcentaje de R.C. es todavía más alto (86.99%). Al analizar las R.I., encontramos que los niños "no respondían" a las palabras en un 7.55%. Las respuestas equivocadas de los sujetos, o errores, ante palabras que ya se les habían enseñado (Adiv. 2), fue muy bajo. En cuanto a la Adiv. 1, las respuestas son muy bajas siendo el porcentaje total menor del 2%. El porcentaje más alto fue el de Gabriela 3.33% y el de Juan 2.89%; Margarita y Angel no dieron ninguna respuesta de este tipo. Javier obtuvo un porcentaje de 1.17%, y Cecilia de 2.0%; ninguno de los demás sujetos llegó al 1%.

Al comparar los datos de No R. y de Adiv. 2 (responder con una palabra previamente aprendida a una tarjeta que no contení

a esa palabra), para el grupo A, vemos que son muy similares para todos los sujetos. El sujeto que tiene una diferencia mayor entre los dos grupos es Gabriela, que tuvo un 9.98% en Adiv. 2 y 7.11 en No R.

Sin embargo, al analizar los datos del grupo B, encontramos que hay una diferencia marcada entre estos dos tipos de respuestas. Por un lado Eréndira y Angel tienen un porcentaje mucho más alto de No R (8.92 y 16.85% respectivamente) que Adiv. 2 (1.85 y 0.54%). Por el contrario, Juan tiene un porcentaje más alto de Adiv. 2 (16.84%) que de No R. (4.21%).

INSTANCIAS NEGATIVAS CONOCIDAS.- El porcentaje total de R.C. para estas palabras es también muy alto, aunque ligeramente más bajo que en las I.P., especialmente en el grupo B, que tuvo 69.22%, siendo en el grupo A de 80.77%. Esta diferencia entre los grupos se debió al porcentaje obtenido por Angel que fue muy bajo (53.85%) en relación al de los demás sujetos.

Sólo uno de los sujetos, María, obtuvo un porcentaje más alto de respuestas correctas en las I.N.C. que en las I.P. (82.05 y 81.26%), aunque la diferencia fue mínima. Los mismos sujetos que obtuvieron en las I.P. los porcentajes más altos, los obtuvieron en las I.N.C.: Perico y Eréndira. El sujeto que obtuvo una diferencia mayor entre los porcentajes de R.C. de ambos grupos de palabras fue Angel, quien obtuvo 82.61% en las I.P. y 53.85% en las I.N.C. (una diferencia de casi 30%); esta fue una de las razones por las cuales se le eliminó de la investigación: mientras que respondía correctamente en todos los pasos anteriores y leía correctamente las palabras que se le acababan de enseñar, al presentarle palabras enseñadas en días anteriores, no respondía.

Los resultados para las respuestas incorrectas son muy simila

res a los obtenidos en las instancias positivas: Adiv. 1 muy baja (2.27%, en promedio para los dos grupos). Sin embargo, las diferencias entre No R. y Adiv. 2 para el grupo A son muy marcadas para todos los sujetos, excepto Gabriela (9.36% en No R.; Adiv. 2: 8.19%). Rubén (7.5% en No R.; Adiv. 2, 15.0%) y Margarita (No. R.: 5.13%; Adiv. 2: 12.82%).

Mientras que María y Perico (María: Adiv. 2, 3.85%; No R., -- 14.10%. Perico: Adiv. 2, 2.47%; No R., 9.26%), tienen un -- porcentaje mayor de No R. que de Adiv. 2.

En el grupo B, los porcentajes de No R. de Eréndira, Cecilia y Angel son más altos que los de Adiv. 2. En Javier, las diferencias son poco relevantes.

INSTANCIAS NEGATIVAS DESCONOCIDAS.- Aquí como ya dijimos con anterioridad, se incluyeron palabras que no habían sido enseñadas, por lo que ~~no~~ hubo respuestas correctas. Esto dió lugar a adivinación y posibilidad de transferencia. El porcentaje total de No R. fue de 86.94%, siendo de 85.09% en el grupo A y de 88.79% en el B.

Cabe aclarar que esta respuesta, a diferencia de las categorías anteriores (I.P. e I.N.C.) no podemos considerarla como -- "respuesta incorrecta", ya que si las palabras eran desconocidas para los niños, no podían dar ninguna respuesta correcta, a menos que se hubiese dado la transferencia. Analizando los datos de cada sujeto, observamos que los porcentajes más altos fueron de Eréndira, Angel, Perico y Margarita, que se mantienen por arriba del 90% (ver tabla IV.3). Los demás sujetos, obtuvieron puntajes bastante altos, siendo el porcentaje más bajo el de Juan (68.82%).

A pesar de que los sujetos en su mayoría no respondieron ante las palabras desconocidas, hubo respuestas de adivinación.

Los porcentajes de Adiv. 2 (14.24, grupo A y 9.12%, grupo B), son superiores a los porcentajes de Adiv. 1 (067, grupo A y - 2.09%, grupo B). Esto se debe a que hubo sujetos como María, Perico, Eréndira, Cecilia y Angel, que no tuvieron ninguna -- respuesta de adivinación con palabras no conocidas. Rubén, - Gabriela, Javier y Margarita se mantienen por abajo del 2%.

Juan tuvo el porcentaje más alto, siendo éste de 9.68%. Este porcentaje es el más alto de adivinación 1 en todas las instancias del paso IV.

Los porcentajes más bajos en el grupo A, en Adiv. 2, fueron de Perico (7.09%), y Margarita (8.33%), siendo éstos menores en el grupo B: Eréndira (2.27%) y Angel (3.23%). (Ver tabla -- IV.3).

V. TRANSFERENCIA.

Después de cada sesión de aprendizaje, se presentaba a cada uno de los sujetos la lista de palabras de transferencia (Lista II), correspondiente a la palabra enseñada; para el grupo A la lista de palabras de transferencia consistió en una serie de 10 a 14 palabras para la lista II, mientras que para el grupo B se le presentó sólo una palabra de transferencia para cada grupo de aprendizaje. Ninguna de las palabras de la Lista II había sido enseñada, pero todas las palabras de transferencia contenían las mismas letras que las palabras de aprendizaje. Además de las palabras de transferencia se incluyeron algunas palabras de aprendizaje en ambos grupos (lista I). - Las categorías de las respuestas dadas por los sujetos son las mismas que en el paso IV, añadiendo una categoría más que fue "Descomposición", donde se incluyeron las ocasiones en las que los sujetos verbalizaban alguna de las sílabas que componían la palabra; por ejemplo, ante la palabra de la lista II, Jamón, el niño decía "ja...", siendo que antes había aprendido en "jabón", al decir "ja...", la descomposición puede ser una forma

de transferencia parcial.

PALABRAS DE APRENDIZAJE (LISTA I).-- Estas palabras ya habían sido enseñadas en el entrenamiento, y se presentaban junto -- con las palabras de transferencia. El porcentaje total de -- respuestas correctas fue de 78.8%. Eréndira (92.55%) y Perico (87.07%), obtuvieron los porcentajes más altos, mientras -- que Rubén y María obtuvieron los más bajos (69.3 y 67.36%, -- respectivamente).

El porcentaje de autocorrecciones fue de 15.81%. Por autocorrecciones entendemos aquellas respuestas correctas que los -- sujetos daban ante la misma palabra a la que habían respondi-- do incorrectamente.

Los sujetos que tuvieron porcentajes más altos de autocorrecciones fueron Cecilia (30.37%) y Javier (29.94%). Los que ob-- tuvieron porcentajes más bajos fueron Angel (10%), Perico --- (10.24%) y María (10.32%). En las respuestas incorrectas --- (Adiv. 1 y 2, No R. y Descomp.), el porcentaje total de No R. fue de 12.24%; los datos de Adiv. 1, 0.97%, el de Adiv. 2, -- 7.95% y el de Descomp. de 0.74%. Las R.I. que se dieron con mayor frecuencia fueron, al igual que en el paso IV, No R. y Adiv. 2.

Al analizar los datos individualmente, encontramos que Angel, Perico, Eréndira, María, Gabriela y Rubén, en Adiv. 2 tuvieron porcentajes más bajos que en No R.:

	Adiv. 2	No R.
Eréndira	1.49%	5.66%
Perico	2.68	12.96
Angel	0.00	21.18
María	8.62	23.76
Gabriela	5.52	20.75
Rubén	14.59	16.41

Por el contrario, Margarita, Javier, Juan, y Cecilia, tuvieron porcentajes más altos en Adiv. 2 que en No R.:

	Adiv. 2	No R.
Margarita	9.38	8.59
Javier	8.07	5.35
Juan	16.24	4.70
Cecilia	12.88	9.85

Estos sujetos, al contrario de los primeros, ante la posibilidad de quedarse callados ante palabras similares a las enseñadas, preferían adivinar.

En Adiv. 1, sólo Angel tuvo un porcentaje mayor al 2% (2.35%) y Javier y Juan tuvieron porcentajes más altos al 1% (1.56 y 1.28%, respectivamente). Este tipo de respuestas se daba más al principio.

En Descomp., los porcentajes también fueron muy bajos. Cecilia y Juan fueron los únicos que tuvieron más del 2%. Perico, María, Eréndira, Margarita y Angel tuvieron 0%.

PALABRAS DE TRANSFERENCIA.— En la tabla V.2 se encuentran los totales de transferencia para ambos grupos. En la columna -- "Palabras de Transferencia (Lista II)", se muestra el total de presentaciones de dichas palabras para cada uno de los sujetos.

En la columna de R.C., se muestra el total de veces que cada niño respondió correctamente a alguna de las palabras de la -- Lista II, esto es, transfirió. En la tabla V.2 podemos ver que sólo uno de los sujetos, María respondió correctamente a una de las palabras de transferencia; María transfirió en un 0.46%. La palabra transferida fue PATA, la cual fue presentada en las 20 primeras sesiones de transferencia, y la "dijo -- correctamente" las tres últimas veces que se le presentó. Des

pués de estas sesiones, no volvió a generalizar ninguna palabra. Cabe aclarar que ante las palabras de aprendizaje WAPA y BATA, la niña dijo PATA varias veces. La lectura correcta de PATA puede haberse debido a causas ignoradas y no a que la niña hubiese transferido.

En el grupo B, ninguno de los sujetos respondió correctamente a las palabras de transferencia presentadas.

En la categoría No R., los porcentajes son muy altos (80.54%), siendo Perico el que dió más respuestas de este tipo (88.56%), mientras que Rubén tuvo el porcentaje más bajo (66.72%). Todos los niños respondieron ante las 2/3 partes de las palabras desconocidas con la verbalización "No sé".

En el grupo B observamos que estos sujetos respondieron (No R.) en un 71.33%, con un rango que va de 50.94 (Juan) al 100% (Angel). Angel, (que pertenecía al grupo B) como ya se explicó con anterioridad, sólo se le enseñaron 8 palabras; todas ellas muy diferentes a la palabra de transferencia Fecha (del grupo III de palabras de aprendizaje) (ver apéndices 2 y 3). Sólo tenían una letra igual a ésta, por pertenecer al sub-grupo o de aprendizaje. Esta puede ser una de las causas por las cuales obtuvo un porcentaje tan alto.

En Adiv. 1, como podemos ver, el porcentaje total no alcanza, para el grupo A, el 1% (0.91%) y en ninguno de los sujetos alcanza el 2%. Margarita obtuvo el porcentaje más alto para este grupo (1.54%), mientras que Perico no dió ninguna respuesta de este tipo.

Para el grupo B, el porcentaje total fue de 8.73%. Mientras que Angel y Cecilia no dieron ninguna respuesta de este tipo, Juan obtuvo un porcentaje muy alto: 41.51%, siendo el porcentaje de éste último el más alto para los dos grupos. Esto se debió a que el niño verbalizaba "dalia" ante la palabra "fecha" (palabra de transferencia, Grupo III); creemos que en esta res-



puesta (Fecha=dalia) hubo interferencia con el entrenamiento de otro sujeto (Cecilia), a la que se le había enseñado la palabra "Rabia", que pronunciaba "dabia". Pensamos que esta fue la causa, porque ante otras palabras (I.N.D.) el niño verbalizaba "tuyo", que también se le había enseñado a Cecilia.

En Adiv. 2 el porcentaje total para el grupo A fue de 19. 01% siendo éste más alto que en Adiv. 1; tiene un rango que va del 11. 17% (Perico) a un 30.71% (Rubén). Algunas de las causas por las cuales los sujetos adivinaban más con palabras enseñadas en el estudio que con otras palabras pueden ser: la semejanza entre palabras de las listas I y II; de hecho, las adivinaciones hechas fueron en un alto porcentaje con palabras muy similares entre sí (esto es, palabras que tenían las mismas letras pero en diferente orden, o palabras que tenían sólo una letra o dos diferentes.)

En el grupo B, el porcentaje total fue de 13. 27%, que fluctuaba entre 40.63% y 0%.

El porcentaje de Descomp. fue muy bajo, no llegando más arriba del 2% en ningún caso del grupo A. en el grupo B el porcentaje más alto fue de 3. 77% (Juan). La descomposición en ambos grupos es muy baja, a pesar de que el número de veces que se repite la sílaba en las diferentes palabras de aprendizaje es considerable.

PALABRAS DE APRENDIZAJE INCLUIDAS EN LA LISTA DE TRANSFERENCIA (LISTA I).

	NO. PALS. LISTA I	R.C.	AUTOC.	NO R.	ADIV. 1	ADIV. 2	DESCOMP.	TOTAL DE ERRORES
RUBEN	329	69.30	17.63	15.41	0.61	14.59	1.82	33.43
MARIA	383	67.36	10.32	23.76	0.31	8.62	0.00	32.69
PERICO	410	87.07	10.24	12.96	0.24	2.58	0.00	15.88
GABRIELA	453	71.74	15.89	20.75	1.54	5.52	0.44	28.25
MARGARITA	128	82.81	0.00	8.59	0.78	9.38	0.00	17.19
TOTALES GRUPO A		75.66	10.82	15.22	0.70	8.16	0.45	25.80
ERENDIRA	1007	92.55	12.82	5.66	0.60	1.49	0.00	7.75
JAVIER	1028	83.95	29.94	5.35	1.55	8.07	0.29	15.27
CECILIA	528	79.17	30.37	9.85	0.38	12.38	2.46	25.57
JUAN	468	77.56	20.87	4.70	1.23	16.24	2.35	24.57
ANGEL	85	76.47	10.00	21.18	2.35	0.00	0.00	23.53
TOTALES GRUPO B		81.94	20.8	9.35	1.23	7.74	1.02	19.34
TOTALES A + B		78.80	15.81	12.24	0.97	7.95	0.74	22.57

PALABRAS DE TRANSFERENCIA (LISTA II).

	NO. PALS. LISTA II	R.C.	AUTOC.	NO RESP.	ADIV. 1	ADIV. 2	DESCOMP.
RUBEN	638	0.00	0.00	66.72	1.25	30.71	1.36
MARIA	654	0.46	0.00	79.18	0.30	20.05	0.30
PERICO	748	0.00	0.00	88.56	0.00	11.17	0.27
GABRIELA	811	0.00	0.00	82.89	1.48	14.79	0.80
MARGARITA	253	0.00	0.00	76.62	1.54	21.54	0.00
TOTALES GRUPO A	3104	0.09	0.00	80.54	0.91	19.65	0.55
ERENDIRA	72	0.00	0.00	80.82	1.37	19.81	0.00
JAVIER	93	0.00	0.00	55.21	1.04	40.63	3.13
CECILIA	47	0.00	0.00	97.87	0.00	2.13	0.00
JUAN	49	0.00	0.00	50.94	41.51	3.77	3.77
ANGEL	24	0.00	0.00	100.0	0.00	0.00	0.00
TOTALES GRUPO B	285	0.00	0.00	71.33	8.78	13.27	1.38
TOTALES A + B		0.046	0.00	79.61	4.85	16.46	0.96

PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS, PASOS I, II, III, IV (I.P., I.N.C.), V (L.I.)

	I.	II.	III.	IV. I.P.	IV. I.N.C.	V. LISTA I
RUBEN	90.74	83.33	84.85	86.27	73.13	69.30
MARIA	92.0	97.62	85.35	81.25	82.05	67.35
PERICO	91.48	73.81	93.38	94.08	87.65	87.07
GABRIELA	72.22	97.62	83.92	79.58	78.95	71.74
MARGARITA	85.0	93.75	73.65	88.99	82.05	82.81
TOTALES GRUPO A	86.29	89.22	84.23	86.04	80.77	75.66
ERENDIRA	96.08	100.0	93.88	88.31	78.67	92.55
JAVIER	93.75	71.43	85.02	82.27	67.33	83.95
CECILIA	64.52	62.25	86.03	81.84	71.25	79.17
JUAN	88.57	100.0	88.74	76.05	75.00	77.56
ANGEL	77.78	87.50	91.35	82.51	53.85	75.47
TOTALES GRUPO B	84.14	84.24	89.00	82.22	69.22	81.94
TOTALES A + B	85.22	86.73	86.62	84.13	74.99	78.80

NO RES. NESTAS (PASOS IV Y V)

	PALABRAS CONOCIDAS				PALABRAS DESCONOCIDAS		
	I. P.	I. N. C.	LISTA I	PROMEDIO P. CONOC.	I. N. D.	LISTA II	PROMEDIO P. DESC.
IRENE	5.53	7.5	17.53	10.24	72.28	66.72	69.5
MARTA	9.25	15.1	23.75	15.70	97.15	79.18	83.17
PELICO	3.38	9.26	10.24	7.53	92.91	48.56	90.74
GABRIELA	7.11	9.35	15.89	10.79	93.11	82.19	83.0
MARGARITA	4.59	5.13	8.59	6.10	90.0	75.92	81.45
TOTALES GRUPO A	5.98	9.07	15.22	10.09	85.09	80.84	82.92
ERENDIRA	8.92	20.0	5.56	11.53	97.73	80.82	89.28
JAVIER	6.85	15.84	5.35	9.35	91.2	55.21	73.21
CECILIA	8.79	18.39	9.85	12.34	89.42	97.87	93.65
JUAN	4.21	12.5	4.7	7.14	68.92	50.94	59.88
ANGEL	16.85	41.03	21.18	26.35	96.77	100.0	98.39
TOTALES GRUPO B	9.12	21.55	9.35	13.34	88.79	71.33	80.06
TOTALES A + B	7.55	10.78	12.29	10.21	85.94	77.51	81.49

(ADIVINACION 1 PASOS IV Y V)

	PALABRAS CONOCIDAS				PALABRAS DESCONOCIDAS		
	I.P.	I.N.C.	LISTA I	PROMEDIO P. CONOC.	I.N.D.	LISTA II	PROMEDIO P. DESC.
RUBEN	0.45	4.38	0.61	1.81	0.99	1.25	1.12
MARIA	0.83	0.00	0.31	0.38	0.00	0.30	0.15
PERICO	0.55	0.62	0.24	0.47	0.00	0.00	0.00
GABRIELA	3.33	3.51	1.54	2.79	0.68	1.48	1.08
MARGARITA	0.00	0.00	0.78	0.26	1.57	1.54	1.61
TOTALES GRUPO A	1.03	1.70	0.70	1.14	0.67	0.91	0.79
ERENDIRA	0.92	0.00	0.60	0.51	0.00	1.37	0.69
JAVIER	1.17	0.00	1.56	0.91	0.80	1.04	0.92
CECILIA	2.00	1.15	0.38	1.18	0.00	0.00	0.00
JUAN	2.99	2.27	1.28	2.15	9.58	41.51	25.6
ANGEL	0.00	0.00	2.35	0.78	0.00	0.00	0.00
TOTALES GRUPO B	1.40	0.68	1.23	1.10	2.09	8.78	5.44
TOTALES A + B	1.21	1.93	0.97	1.37	1.38	4.85	3.12

ADIVINACION 2, PASOS IV Y V

	PALABRAS CONOCIDAS				PALABRAS DESCONOCIDAS		
	I.P.	I.N.C.	LISTA I	PROMEDIO P. CONOC.	I.N.D.	LISTA II	PROMEDIO P. DESC.
RUBEN	7.69	15.0	14.59	12.76	26.73	30.71	28.72
MARIA	8.66	3.85	8.62	7.04	12.84	20.06	16.45
PERICO	1.97	2.47	2.68	2.37	7.09	11.17	9.13
GABRIELA	9.98	8.19	5.52	7.90	16.22	14.79	15.51
MARGARITA	6.42	12.82	9.38	9.54	8.33	21.54	14.94
TOTALES GRUPO A	6.94	8.47	8.16	7.86	14.24	19.65	16.95
ERENDIRA	1.85	1.33	1.49	1.56	2.27	19.81	11.04
JAVIER	9.70	16.83	8.07	11.53	8.00	40.63	24.32
CECILIA	7.39	9.20	12.88	9.82	10.56	2.13	6.36
JUAN	16.84	10.23	16.24	14.44	21.51	3.77	12.64
ANGEL	0.54	5.13	0.00	1.89	3.23	0.00	1.62
TOTALES GRUPO B	7.26	9.54	7.74	7.85	9.12	13.27	11.20
TOTALES A + B	7.07	8.51	7.95	7.84	11.68	16.46	14.07

DESCOMPOSICION PASO V

	LISTA I	LISTA II	PROMEDIO
RUBEN	1.82	1.36	1.59
MARIA	0.00	0.30	0.15
PERICO	0.00	0.27	0.14
GABRIELA	0.44	0.30	0.62
MARGARITA	0.00	0.00	0.00
TOTALES GRUPO A	0.45	0.55	0.50
ERENDIRA	0.00	0.00	0.00
JAVIER	0.29	3.13	1.71
CECILIA	2.46	0.00	1.23
JUAN	2.35	3.77	3.06
ANGEL	0.00	0.00	0.00
TOTALES GRUPO B	1.02	1.38	1.20
TOTALES A + B	0.74	0.96	0.85

AUTOCORRECCIONES (PASOS IV Y V)

	I.P.	I.N.C.	LISTA I	PROMEDIO
RUBEN	15.56	30.23	17.63	21.14
MARIA	17.09	7.14	10.32	11.52
PERICO	23.81	15.0	10.24	16.35
GABRIELA	22.22	19.44	15.89	19.18
MARGARITA	25.0	14.29	0.00	13.10
TOTALES GRUPO A	20.74	17.22	10.82	16.26
ERENDIRA	23.58	12.5	12.82	16.33
JAVIER	25.47	21.27	29.94	25.56
CECILIA	10.99	32.00	30.37	24.45
JUAN	13.19	36.36	20.87	23.47
ANGEL	12.5	0.00	10.0	7.5
TOTALES GRUPO B	17.17	20.43	20.80	19.47
TOTALES A + B	18.95	18.82	15.81	17.86

Para tener una visión global de los resultados obtenidos por los niños, es necesario hacer unas comparaciones entre éstos. En la tabla VI.1 observamos que los porcentajes de respuestas correctas son muy similares en los tres primeros pasos, así como de las instancias positivas del paso IV, encontrándose éstos entre el 84 y 87%. Los resultados de las Instancias Negativas conocidas (I.N.C.) del paso IV, y de la lista I (Transferencia), son ligeramente más bajos (74.99 y 78.80% respectivamente). Estos dos pasos implican memoria a largo plazo, es decir, qué tanto recordaban los sujetos las palabras enseñadas en sesiones anteriores.

Haciendo una comparación entre los grupos en los tres primeros pasos, observamos que el grupo A tiene porcentajes más elevados que el grupo B, con excepción del paso III (Discriminación) en el que el grupo B obtuvo 89.00% y el grupo A 84.23%. Sin embargo, esta diferencia no es significativa.

En cuanto a los resultados de las instancias negativas conocidas del paso IV, el grupo B tiene un porcentaje menor al del grupo A (69.22% y 80.77% respectivamente), habiendo una diferencia de 11.55%.

En las palabras de la lista I, los porcentajes son más bajos en el grupo A, que en el grupo B (75.66 y 81.94% respectivamente) siendo la diferencia de 6.28%.

Además, las respuestas incorrectas de los niños, se dividieron, como antes se mencionó (ver resultados paso IV), en No - respuestas (No R.), Adivinación 1 (Adiv. 1), Adivinación 2 (Adiv. 2) y Descomposición (Descomp.).

Las palabras de aprendizaje se dividieron a su vez en:

Palabras conocidas: Palabras que se habían enseñado a los ni

ños durante el entrenamiento. Aquí se incluyeron las instancias positivas (I.P.), las instancias negativas conocidas (I.N.C.) del paso IV, y las palabras de aprendizaje incluidas en la lista de transferencia (Lista I), del paso V.

Palabras desconocidas: Palabras que no se habían enseñado en el entrenamiento, pero que tenían las mismas letras que las palabras de aprendizaje. Aquí se incluyeron las Instancias negativas desconocidas (I.N.D.) del paso IV y las palabras de transferencia del paso V (Lista II).

Por un lado, en las palabras conocidas, las respuestas dadas con mayor frecuencia fueron: No respuestas (10.21%) y Adiv. 2 (7.84%). La diferencia entre los grupos no es significativa, ya que el grupo A tuvo en No R un porcentaje de 10.09% y en el grupo B 13.34%. En Adiv. 2 el grupo A tuvo 7.86 y el B -- 7.85%.

En Adiv. 1, las diferencias entre los grupos tampoco son significativas.

En cuanto a Descomp., a pesar que el promedio de porcentajes es bajo, sin llegar éste al 1%, el grupo A tuvo un porcentaje menor. El sujeto que tiene un mayor número de respuestas de Descomp. es Juan, del grupo B (3.06%).

El porcentaje promedio de autocorrecciones (Autoc) en el paso IV y V para ambos grupos es de 17.86%, siendo más alto en el grupo B que en el A (19.47 y 16.26% respectivamente).

RESULTADOS POR SUJETO.

A continuación analizamos en forma individual los resultados de cada uno de los sujetos.

GRUPO A.

RUBÉN.

Los porcentajes que obtuvo Rubén en las R.C. en cada uno de los pasos se encuentran en todos los casos cerca de la media total, excepto en las palabras de la Lista I, en las que obtuvo un porcentaje muy bajo (59.30%). Al comparar este último porcentaje con los obtenidos por los demás sujetos, vemos que sólo María obtuvo un porcentaje más bajo.

Sus respuestas en igualación son analíticas. Respondía al lugar en que se encontraban las letras en las palabras. Por ejemplo, cuando se le presentó la palabra de aprendizaje malo, una de las palabras de comparación era loma. El niño dijo: - "Si son iguales nada más que este palito y esta bolita tenían que esta acá" (se refiere al cambio de la sílaba "lo" para que las palabras pudieran ser iguales). En seguida preguntó: "En tonces, no son iguales?"

También señalaba las letras o rasgos diferentes en las palabras, y los cambios que debían hacerse para que ambas palabras se leyeran igual. Algunos ejemplos de esto son:

Al presentarle daña-doña dijo: "Para que dijeran la misma palabra, a ésta (daña), tenían que quitarle el 'palito' (de la a: ɔ), o si no a ésta (doña) ponerle un 'palito' (en la o: ɔ). En tapa-bata dijo que en bata, la 't' y la 'b' deberían cambiarse de lugar y que el 'palito de la b' debía estar para a bajo (para hacer una p).

El niño hacía comentarios sobre "el significado" de las palabras. Algunos ejemplos de esto fueron:

- Chato: "El perro chato! al hermano de María (su prima) le dicen chato."
- Chapa: "Ya sé qué es una chapa; las esas que cierran, verdad?"
- Feria: "Como la feria que se pone aquí."
- Jerga: "Con la que trapean."

En un repaso, al presentarle rico, no recordaba la palabra y dijo: "Alguien que tiene mucho dinero, millonario?"

En algunas ocasiones, asociaba la palabra con otra palabra con la que rimaba, por ejemplo: "daña, la araña"; "bobo, globo"; en una sesión, al presentarle bife dijo: "Supe que decía bife porque me acordé de rife." Estos parecen ser "trucos mnemónicos."

En discriminación respondía frecuentemente a rasgos de la tarjeta, siendo sus respuestas correctas ante una de las tarjetas, e incorrecta ante la otra. Al enseñarle monte, dijo: "Voy a marcar monte para saber cuál es."

Una de las tarjetas de jacal estaba manchada. Se le presentó la tarjeta que no estaba manchada y dijo: "Me pusieron la -- más peligrosa, porque la otra tenía puntitos". Este es un ejemplo de un caso de elementos ajenos al contorno escrito para obtener la respuesta.

Los porcentajes de Adiv. I de este niño son de los más altos: 1.81% en palabras conocidas; 1.12% en palabras desconocidas. Algunas anécdotas de las adivinaciones son: ante la palabra jacal, dijo: "Algo así como jicama"; ante lelo: "Casi como bobo o cobre"; ante doctor: "Como algodón, pero quién sabe qué sea".

Los porcentajes de Adiv. 2 también son de los más altos en todas las instancias. En memoria a corto plazo (I.P.), 7.69%; en memoria a largo plazo (I.N.C. y Lista I), sus porcentajes casi se duplican (15.0 y 14.59%), y en las palabras que el sujeto no conoce (I.N.D. y Lista II) sus porcentajes nuevamente se duplican: 28.72%.

Sus porcentajes de descomposición también son de los más altos: Lista I, 1.82% y Lista II, 1.36%.

Obtuvo un porcentaje promedio de autocorrecciones muy alto: - 21.14%, especialmente en las respuestas que implicaban memoria a largo plazo (I.N.C. y Lista I), donde vemos que los porcentajes de autocorrecciones fueron de 30.23 y 17.63% respectivamente.

MARIA.

Los porcentajes de respuestas correctas de María se encuentran todos arriba del 80% excepto en las palabras de la Lista I, en donde obtuvo 67.36%.

En el paso de igualación da respuestas analíticas, esto es, - responde a las partes de la palabra y no al todo. Inclusive, responde sólo a algunas letras, especialmente a las primeras letras de la palabra. Describe la forma de las palabras; por ejemplo, ante la letra "u" decía "un columpito"; ante la "o", "hoyo"; ante la "a", "bolita con palito".

Sus porcentajes de autocorrección son bajos (11.52%); los porcentajes de Adiv. 1 y Descomp. no llegan en ningún caso al 1%.

En Adiv. 2 sus porcentajes son cercanos a la media. Se observó que generalmente "adivina" con las palabras que se enseñaron en las últimas sesiones.

También se observó que en muchas ocasiones esta niña decía la palabra en voz baja, antes de leerla en voz alta. Estas res-

puestas podrían considerarse "mediadora", o "de preparación".

En transferencia leyó la palabra pata correctamente en tres ocasiones. Como ya se explicó con anterioridad, esta respuesta, pudo deberse al azar y no a que la niña haya realmente -- transferido, debido a que ante las palabras tapa y bata, en varias ocasiones verbalizó pata.

En una ocasión en que, en el paso I, uno de los estímulos de comparación era peto, al preguntarle porqué lelo y peto eran diferentes, señaló peto y dijo: "porque aquí dice peto". Al volvérselo a preguntar qué decía la tarjeta, la niña no respondió. Esto fué escuchado por dos observadores independientes. Una de las palabras enseñadas había sido tope; aquí también la respuesta pudo deberse a un error ya que esto ocurrió en varias ocasiones, con otros sujetos.

Aun cuando consideremos que María transfirió las palabras -- pata y peto, el porcentaje de transferencia es muy bajo (0.46%). Además, de las 78 palabras de transferencia utilizadas ----- (ver apéndice # 3), sólo transfirió estas dos palabras, y únicamente transfirió pata en tres ocasiones y tope en una.

PERICO.

Perico junto con Eréndira, obtuvo los porcentajes más altos -- en todos los pasos del entrenamiento, excepto en pronunciación, donde tuvo un porcentaje muy bajo (73.81%), debido a problemas de pronunciación de la "r", "d" y "l". Sin embargo es importante mencionar que en las últimas sesiones del entrenamiento corrigió estos errores debido al entrenamiento que le estaban dando en su casa.

En igualación, sus respuestas son de tipo analítico, esto es, responde a algunas letras, especialmente a la primera letra --

de la palabra, e incluso responde a partes de las letras. Por ejemplo, en jamón señala como igual en ambas palabras, el acento. En bobo indica que son iguales porque tienen "hoyo en medio". Podemos ver que a pesar de que obtuvo porcentajes de respuestas correctas muy elevados, parece ser que se fijaba en elementos de las palabras y no en toda la palabra.

Sus porcentajes de Adiv. 1 y 2 y Descomp. son de los más bajos, en comparación con los demás sujetos.

En autocorrecciones obtuvo un porcentaje ligeramente menor a la media (16.35%). Tanto Bréndira como Perico, que tuvieron los más altos porcentajes, son los niños que hacen menos comentarios durante el entrenamiento.

GABRIELA.

Los porcentajes de Gabriela son de los más bajos, excepto en pronunciación, donde sólo tuvo un error de tipo cultural (doctor). La niña era muy distraída, se paraba de su lugar, estaba constantemente hablando sobre otros temas, se tapaba la cara, se reía, etc. Además, como ya dijimos, su tiempo de reacción era corto y con mucha frecuencia daba más de una respuesta ante el mismo estímulo.

Durante las primeras sesiones de igualación, igualaba las palabras por el color de las letras. A pesar de que sus respuestas son generalmente de tipo global, tiene porcentajes altos de respuestas analíticas.

Señala como iguales palabras que tienen las mismas letras pero en diferente orden (por ejemplo, torta, trota); sin embargo, cuando se le indicó que al estar las letras en diferente orden, las palabras son diferentes, cada vez que ocurre esto, lo señala. Por ejemplo, en medio-miedo, indica que la "i" está en diferente lugar en las dos palabras.

Sus respuestas ocasionalmente eran al azar, esto se dió al presentársele foco. Señala dos estímulos de comparación: foco y fondo, diciendo: "una de estas dos es la que es igual: pin uno, pin dos, pin tres... ésta". (Señaló la palabra correcta: foco).

En algunos casos asocia las palabras enseñadas con otras palabras:

lado: "Como helado".

También hace comentarios sobre las palabras:

Gordo: "Como Abel?" (su hermano). "Le dicen gordo al Abel".

Luna: "Es de noche cuando sale la luna? O es de día. Verdad que cuando es de noche nadie se debe de levantar de su cama?"

Frecuentemente, al verbalizar las palabras las dividía en sílabas: gor-do; fal-da.

En el paso III (Discriminación), continuamente hacía mención a las manchas de la tarjeta, indicando que reconocía las palabras por estas manchas. Por ejemplo, en chapa dijo: "La conocí porque le vi una raya. Por qué no cambiamos la tarjeta?" En nabo dijo "Le veo una mancha".

En una sesión se le presentó la palabra jabón. Uno de los estímulos de comparación era japón. Tomó las dos tarjetas y dijo: "Si pongo esta (japón) al revés, dicen lo mismo. Ah, no!"

En autocorrección sus porcentajes no son de los más altos, pero se encuentran por arriba de la media (19.18%).

Sus porcentajes en Adiv. 1 son los más altos del grupo A (palabras conocidas: 2.79%; palabras desconocidas: 1.08%).

En Adiv. 2, sus porcentajes también son altos, aunque en pala-

bras desconocidas hay sujetos que tienen porcentajes más altos (palabras conocidas: 7.90%; palabras desconocidas: ----- 15.51%).

El hecho de que los porcentajes obtenidos por Gabriela en -- Adiv. 1 y 2 hayan sido altos, parecen indicar que su tiempo -- de reacción entre la presentación del estímulo y la respuesta era muy corto.

MARGARITA.

Parece ser que el entrenamiento no era reforzante para la niña, pues al terminar el año escolar no quiso seguir asistiendo a la escuela, a pesar de que se le ofreció un premio, que ella misma escogería, al término del entrenamiento.

Podemos ver que los porcentajes que obtuvo Margarita son más altos del 80% excepto en discriminación (73.65%), donde obtuvo el porcentaje más bajo con respecto a los obtenidos por -- los demás niños. Esto podría deberse a que en su mayoría los niños tenían mayor número de errores en las primeras sesiones del entrenamiento.

Sus porcentajes son bastante similares a los de los demás -- sujetos, por lo que podemos concluir que si la niña hubiera -- terminado el entrenamiento, los resultados obtenidos no hubieran variado significativamente.

Las respuestas de igualación son en su mayoría analíticas, a pesar de que en "por qué son iguales?" tiene un alto porcentaje de respuestas de tipo global. La niña en general contaba las letras señalando el número de éstas como diferencia -- entre las palabras.

En las palabras conocidas (I.P. y I.N.C.) su porcentaje de -- Adiv. 1 es bajo (0.26%) ya que no llega al 1%. En cuanto a la Adiv. 1 en palabras desconocidas es muy alto; sólo Juan -- obtuvo un porcentaje más alto.

En Adiv. 2, sus porcentajes también son altos (palabras conocidas: 9.54%; desconocidas 14.94%).

La niña no descompuso en sílabas las palabras presentadas.

El porcentaje obtenido por Margarita en autocorrección es de los más bajos: 13.10%.

Cuando se le preguntaba cómo reconocía las palabras (paso III) en varias ocasiones señaló rasgos de la tarjeta; por ejemplo cuando se le preguntó cómo sabía que la tarjeta presentada era duende, dijo: "la conozco porque tiene amarillito".

GRUPO B.

ERENDIRA.

En la tabla VI.1 podemos observar que en todos los pasos obtuvo un porcentaje por arriba del 90%, excepto en el paso IV tanto en instancias positivas (88.31%) como en instancias negativas conocidas (78.67%). Sin embargo, estos porcentajes no son bajos, en relación a los de los otros sujetos.

Podemos señalar que Eréndira es uno de los sujetos que hicieron menos comentarios durante el entrenamiento.

Las respuestas dadas en el paso I (igualación a la muestra), son en general de tipo global, esto es, la niña visualizaba la palabra como un "todo". A continuación mencionamos algunas anécdotas que demuestran lo anterior:

Cuando se le presentaron las palabras bobo, boda, y boldo, teniendo que igualar a la muestra la palabra bobo, la igualación fué correcta. Posteriormente se le preguntó: "por qué son iguales?" La respuesta fué: "porque tienen las mismas letras". Nuevamente se le preguntó: "cuáles son las letras iguales?" y señaló toda la tarjeta.

Esto se volvió a repetir cuando se le preguntó: "por qué son diferentes?" bobo y boda. La niña dijo: "no tienen las mismas letras", y señaló toda la tarjeta que tenía impresa la palabra boda.

Este tipo de respuestas fueron dadas en otras sesiones.

El porcentaje de adivinaciones en los pasos IV y V (lectura y transferencia) (ver tablas VI.3 y VI.4) fué bajo. En Adiv.1 con las palabras conocidas, es decir, en las I.P. e I.N.C., - además de las palabras de la lista I, adivinó un 0.51%, y en las palabras que le eran desconocidas, es decir, las I.N.D. y las palabras de la lista II, tuvo un 0.69%. Por lo tanto, en Adiv.1 el porcentaje fué menor al 1%.

En cuanto a Adiv. 2, es más alto. Ante las palabras que le eran conocidas adivinó un 1.56% y ante las desconocidas aumentó a un 11.04%.

En promedio, en los pasos IV y V autocorrigió sus respuestas incorrectas en un 16.33%.

Otras de las respuestas interesantes de Eréndira se dieron en el paso V (transferencia). Cada vez que se le presentaba la palabra de transferencia, la niña mostraba un alto "interés" por saber qué decía la palabra. Esto se repitió en varias - ocasiones. Ejemplo: Ante la palabra bota (grupo II, palabra de transferencia), respondió: "no sé. Qué dice aquí, maestra?" Ante la palabra rayo (grupo VII, palabra de transferencia), - dijo: "Aquí no dice raya, qué dice aquí?".

JAVIER.

El porcentaje más alto de respuestas correctas que obtuvo fué

en Igualación (paso I: 93.75%), siendo los más bajos en Pronunciación (paso II) e instancias negativas conocidas (paso IV) (71.43 y 67.33% respectivamente).

Al igual que Eréndira, en igualación a la muestra, Javier responde globalmente, inclusive en sus respuestas hace mención a la "forma" de las palabras. Ejemplo: Al igualar la palabra lata se le preguntó: "por qué son iguales?" y respondió: "Porque tienen la misma forma de letras". Ante pinte y pinten se le preguntó "por qué no son iguales?" y dijo "Porque no tienen la misma forma".

Entre las anécdotas en las respuestas de Javier, cabe señalar las siguientes:

En el paso III, al presentarle misal y nasal, se le pidió que señalara la palabra misal; e inmediatamente de señalarla, tomó nasal y dijo: "Aquí dice nasal". En otra ocasión en que no se acordó de estas dos palabras respondió: "No me acuerdo, pero dígame qué dice aquí (nasal) y le digo ésta (misal)".

En el paso IV, al preguntarle la palabra nabo, frecuentemente respondía en voz muy baja Tavo, que es como llaman a su hermano mayor, y después decía nabo. Este parece ser un recurso de tipo mnemónico.

Otra anécdota relavante, de las respuestas dadas por Javier, en el paso V, fue cuando se le presentó la palabra beta. Respondió tajo; se le siguieron presentando las palabras de transferencia junto con las palabras que ya se le habían enseñado, y después de tres palabras, ante la palabra lata, dijo: "la que está atrás es beta". Buscó entre las palabras la tarjeta en la que se encontraba dicha palabra, diciendo: "Esta es beta".

Sus respuestas de Adiv. 1 en los pasos IV y V son bajas, no -

siendo éstas mayores del 1%. Sin embargo, en Adiv. 7, son de las más altas, en comparación con los demás sujetos (11.53% en palabras conocidas; y 24.32% en palabras desconocidas). El porcentaje de autocorrecciones también es elevado (25.50%).

En el paso V podemos observar que Javier junto con Juan tuvieron los porcentajes más altos de Descomp. (Javier 3.13% y Juan 3.77%). Pero la descomposición se da en un porcentaje muy bajo (0.29%), con palabras que ya conocía.

CECILIA.

Cecilia como se mencionó en los resultados, no recibió entrenamiento de igualación (Ver paso I: Igualación). Esto posiblemente hizo que obtuviera un porcentaje muy bajo en igualación (64.58%). Sus respuestas en este paso son analíticas, ya que al igualar las palabras, lo hacía letra por letra.

Tiene muchos errores en pronunciación, siendo este porcentaje (92.29%) el más bajo obtenido. Al pronunciar las palabras que se le enseñaban generalmente las separaba en sílabas. Ejemplo: ante la palabra rabia, respondía "da-bia".

Confundía letras tales como "g" y "y"; "d" y "o".

Cecilia es uno de los niños que más comentarios alusivos hacía a los "significados" de las palabras enseñadas. Por ejemplo:

- Caña: "Yo comí caña"
- Medio: "Está fuera, no enmedio"
- Rabia: "Los perros tienen rabia"
- Yodo: "Mi papá llevó yodo a la casa"
- Poyo: "Ahora vamos a comer pescado"

El porcentaje de discriminación (paso III) es el más alto con respecto a sus demás porcentajes, encontrándose por arriba del

85%. Sin embargo, las respuestas de discriminación las daba a menudo ante las manchas, oclusas y basuras que tenían las tarjetas.

En el paso IV, hubo un hecho importante de señalar: antes de responder ante la palabra rascar, (palabra de aprendizaje, grupo VII), la niña se rascaba el brazo. Esto sucedió en varias ocasiones. Esta respuesta podríamos considerarla como mediadora o de preparación.

Los porcentajes de adivinación en los pasos IV y V son: Adiv. 1: 1.18 y 0.00%; Adiv. 2: 9.82 y 6.36%. Una de las anécdotas en estos pasos fue: Ante la palabra rato, respondió tava, y después de unos segundos dijo: "Ah, no!" Dirige la vista hacia donde estaba la tarjeta con la palabra rato, diciendo: - "Dígame ésta (rato) y le digo ésta (rato)". Su respuesta fue "ravito".

El porcentaje promedio de autocorrecciones en las palabras conocidas fue alto, con relación a los demás sujetos, siendo éste de 24.45%.

Cecilia y su hermano Angel fueron los únicos sujetos que durante el entrenamiento pidieron dulces para trabajar bien.

JUAN.

Los porcentajes obtenidos en los pasos I, II, III y IV en I.S.E. se encuentran ligeramente por arriba del promedio total; en el paso II (Pronunciación), obtuvo el 100% de respuestas correctas, habiendo una diferencia del 13.27% con respecto al porcentaje total (86.73%).

Sus respuestas en igualación a la muestra (Paso I), con analíticas, es decir, describe la forma y la dirección de los rasgos de las letras. Por ejemplo: al igualar a la muestra la

palabra lucha, lo hace en orden, es decir, de izquierda a derecha repasando con el dedo cada una de las letras de la palabra y además diciendo: "ésta (l) va para arriba, ésta (u) también va para arriba...".

Generalmente el niño iguala de derecha a izquierda. Esto podría deberse a que es zurdo.

En los pasos IV y V, que involucran respuestas de memoria, tanto a corto como a largo plazo, los porcentajes de Juan se encuentran por abajo de la media, por lo que parece ser que al niño se le dificulta recordar las palabras que se le enseñaron. Se puede observar claramente que Juan es el sujeto que tiene el porcentaje más alto de Adivinaciones. Adiv. 1 con palabras conocidas: 2.15%, con palabras desconocidas, 25.6% y en Adiv. 2, con palabras conocidas: 14.44% y con palabras desconocidas, 12.64%.

Además, podemos agregar que el porcentaje de respuestas de descomposición en el paso V es el más elevado. Lista I: 2.39% y Lista II: 3.77%.

Sin embargo, también tiene un porcentaje alto de autocorrecciones (23.47%) con respecto al resto de los sujetos.

Cabe mencionar una de las anécdotas que demuestran la deficiente alimentación que tenía Juan. En la última sesión de entrenamiento, al repasarle las palabras que se le habían enseñado, dijo: "Me duele la panza porque no he comido nada. Ayer no comí porque mi mamá no nos llevó nada de comer". Durante toda la sesión el niño bostezó constantemente y al final de ésta se le reforzó con una torta.

Con esto podríamos explicarnos los porcentajes en los pasos IV y V, ya que si el niño estaba mal alimentado, con poca es-

estimulación familiar, lo más probable es que tuviera problemas de memoria.

ANGEL.

En la tabla VI.1 podemos observar que los porcentajes obtenidos por Angel son muy desiguales. Por ejemplo, en igualación es de los sujetos que tienen el porcentaje más bajo (77.78%). Sus respuestas en este paso (Igualación) son analíticas. Iguala solamente algunas letras de las palabras. En una sesión se le preguntó: "Por quéno son iguales?" frito y frío. El niño no respondió: "Por esto", refiriéndose al acento.

Sin embargo, el porcentaje en discriminación (paso III), es muy alto: 91.35%.

En el paso IV, a pesar de haber tenido un porcentaje de 82.61% en las instancias positivas, en instancias negativas conocidas tuvo 53.85%. Este es el porcentaje más bajo en todos los sujetos. Angel, al igual que Juan, tenía problemas de memoria, sobre todo memoria a largo plazo, es decir, no recordaba las palabras que se le habían enseñado en sesiones anteriores. Es importante mencionar que estos problemas de memoria se dieron durante todo el entrenamiento. En cada sesión de aprendizaje, en el momento de iniciar el paso IV (lectura), el niño ya no respondía. Esta fue una de las razones por las que se le eliminó de la investigación.

El promedio de porcentajes en Adiv. 1 y 2 es muy bajo, no -- siendo éste mayor al 2%. Además el promedio de porcentajes de autocorrecciones es el más bajo con respecto a los demás sujetos: 7.5%.

CORRELACIONES DE RANGO.

gl = 8

rho signif. = .64

IV,i.p.	V	.5636
III	V	.4545
II	IV,i.n.	.4121
I	V	.3576
I	III	.3334
I	IV,i.p.	.3091
IV,i.p.	IV,i.n.	.2758
I	II	.2364
II	III	.2061
I	IV, i.n.	.2031
III	IV, i.p.	.1879
IV,i.n.	V	.0939
II	V	-.0424
III	IV, i.n.	-.0758
II	IV,i.n.	-.2424

CORRELACIONES ENTRE LOS PASOS.

En la tabla VII, podemos observar los resultados de las correlaciones de rango obtenidas con objeto de ver si había una relación entre los resultados (Porcentajes, los cuales fueron transformados a "lugar en un orden") obtenidos por un niño en uno de los pasos y el obtenido por ese mismo niño en los demás pasos.

En esta tabla podemos ver que para que rho fuera significativa con $gl=8$ ($N=2$, donde N = número de pares), debería ser superior al 0.64. Ninguna rho es significativa, por lo tanto el sujeto que responde bien a alguno de los cinco pasos del entrenamiento:

- a) No permite predecir si responderá correctamente a algún otro paso.
- b) No transferirá.

Sin embargo, podemos ver que en ciertos sujetos -los que están muy altos o muy bajos- hay razón para creer que hay una tendencia hacia la relación positiva.

CONCLUSIONES

A continuación presentamos algunas de las conclusiones a las que llegamos de acuerdo a los datos obtenidos. Para esto, dividiremos las conclusiones en aspectos tanto metodológicos como sociales.

En el aspecto metodológico se incluyen aquellos puntos que - tienen una incidencia directa con el método global, y en el - aspecto social, aquellas repercusiones que conlleva la aplicación del método global en las colonias marginadas.

ASPECTOS METODOLOGICOS.

A. VISUALIZACION.

Cabe aclarar de antemano que los datos obtenidos sobre la visualización de los sujetos, es decir, lo que percibían al presentarles las palabras, están basados sobre sus respuestas verbales, por lo que no podemos asegurar qué era lo que estaban realmente visualizando: la palabra como un todo, parte de ésta, o simplemente manchas, contornos o puntos irrelevantes de la tarjeta en la que estaban impresas las palabras. Sin embargo dichas respuestas así como algunas anécdotas ponen en tela de juicio muchas de las afirmaciones hechas por los autores que defienden el método global.

Una de las tesis fundamentales sobre la que está basado el método global, es el sincretismo. Para Claparede²¹, el término sincrético, designa el hecho de que "el niño no parte de un análisis de los detalles para componer el todo como parecen haberlo enseñado algunos psicólogos asociacionistas, sino que de las cosas tiene sobre todo una visión global". Parece ser que los datos obtenidos en el paso I, Igualación (ver tabla I.2) desmienten esta afirmación, ya que si bien es cierto que hubo algunos niños cuyas respuestas fueron "sincréticas", es decir globales, hubo otros sin embargo que no respondieron de esta manera, sino por el contrario analizan los detalles, las partes componentes de las palabras.

Por lo tanto, tenemos que replantearnos lo que los defensores del método global señalan: "La visión de la silueta global precede a la del dibujo del detalle" (Demoor y Jonckheere)²¹.

¿Cómo podría explicarse, según los autores antes citados, el hecho de que algunos niños parten del análisis de los detalles?

¿Cómo es posible que sin haber sido expuestos con anterioridad a una situación en la que percibieran las palabras como un to do analicen en primera instancia?

Si partimos de la premisa demostrada en este estudio de que - existen niños "analíticos" y niños "sincréticos", nos preguntamos: ¿Tendremos que enseñarles a los niños "analíticos" con otro método que no sea el global?

Por otra parte, el hecho de que hallamos preguntado a los niños en "Igualación" si las palabras de comparación con las palabras de muestra eran iguales o diferentes tuvo como objeto el asegurarnos que los sujetos diferenciaban las palabras de aprendizaje de otro tipo de palabras similares. A esto, Sarah Gudschinsky¹¹ dice que hay dos verdades opuestas que hay que mantener en equilibrio. Una se refiere al hecho de que - sin contraste un alumno no aprende nada, y la otra verdad opuesta es que si dos cosas presentadas al mismo tiempo son de masiado parecidas, el alumno las confunde y o las puede apartar. Entre dos palabras tiene que haber un contraste suficiente como para que resulte imposible confundirlas.

Ciertamente, apoyándonos en la primera verdad, fue necesario el contraste por lo que hicimos las preguntas antes mencionadas; sin embargo el haber presentado palabras de comparación tan similares a las de muestra parece que no afectó ya que el índice de errores es muy bajo (2.27% en "Si son iguales" y -- 1.16% en "igualación incorrecta"). Lo que nos dice claramente que la diferencia existente entre las tarjetas era "suficiente" para la discriminación del niño.

Segers ²¹(En su trabajo "La perception visuelle et la fonction de globalization chez del enfants") señala una serie de experiencias y en base a ellas dice que el niño antes de los 9 a-

ños globaliza más fácilmente que analiza: el niño manifiesta poco interés en los detalles puesto que percibe el conjunto. Sin embargo, en los datos observamos que en muchos casos los niños responden a los detalles y no al todo. Además, cuando los niños se encontraban ante dos palabras diferentes tendían a analizar más que a globalizar, que cuando se encontraban ante dos palabras iguales (Ver tablas I.2 y I.3). Kagan y otros investigadores poseen evidencia suficiente de ello.

Es importante mencionar la forma como algunos de los niños igualaban. En los resultados hablamos de aquéllos que igualaban en orden, esto es de izquierda a derecha, habiendo otros que lo hicieron en desorden, es decir, siguiendo cualquier orden excepto el anterior, por ejemplo, de derecha a izquierda, empezando por algunas letras del centro, etc. Aunque parece ser que la mayoría de los niños igualaron en orden, hubo otros como Angel, Juan y Cecilia que tuvieron altos porcentajes de igualación en desorden. Esto probablemente se debió a que Cecilia no recibió entrenamiento en secuenciación y por otra parte, Juan y Angel eran zurdos. Teniendo en cuenta lo señalado por Luke²¹: el niño adquiere buenos hábitos en el movimiento de los ojos al aprender a leer con el método global, nos preguntamos: ¿Qué es lo que realmente están visualizando estos sujetos? ¿Están leyendo lo mismo que es leído -- por el experimentador? ¿El método global ayuda realmente a que los niños adquieran buenos hábitos en los movimientos de los ojos, o esto se debió al entrenamiento de secuenciación dado anteriormente al experimento?

Otro hecho que vale la pena señalar fue que muchos de los sujetos durante todo el entrenamiento, discriminaban las palabras aprendidas por manchas en las tarjetas, pelusas, puntos, etc. ¿Quiere esto decir que estos elementos ajenos a la pala

bra, eran lo que estaban controlando la respuesta visual del niño? ¿O por el contrario, como demuestra Fauville²¹ en las investigaciones realizadas con el taquistoscopio de Michotte, las cosas no siempre son percibidas como unidades separadas, sino como conjuntos o agrupaciones? Aunque no podríamos afirmar categóricamente que durante el entrenamiento los elementos ajenos a la palabra controlaban la respuesta del niño, si podemos mencionar en forma anecdótica que en algunas ocasiones y para algunos sujetos, el haber cambiado el contexto en el que se presentaba la palabra hacía que el sujeto respondiera incorrectamente, ya que en una de las tarjetas se encontraban manchas, pelusas, etc., y en la otra no.

Otra de las tesis fundamentales del método global es el aspecto edad; "El niño ve las cosas a través de su corta experiencia, de la vida", pero al avanzar en edad "se desprende de su visión confusa y global del comienzo, y su espítitu se vuelve más apto para aislar cada detalle". Ahora bien, si hay niños que desde el principio en el aprendizaje de la lectura empiezan por analizar los elementos del todo, ¿es necesario que todos los niños aprendan a leer después de determinada edad? - ¿El hecho de que los niños analicen no se deberá más al entrenamiento que a la edad?

B. TRANSFERENCIA

A pesar de que los niños en su mayoría leyeron correctamente las palabras enseñadas en más de un 70%, no transfirieron, es to es, no fueron capaces de leer palabras que no se les habían enseñado con anterioridad, pero cuyas letras eran las mismas que las palabras de aprendizaje. Estos resultados son los mismos encontrados en investigaciones previas por Saldaña y -

col. (1974) y Alvarez y col. (en preparación).

A excepción de María que lo hizo dos veces (Grupo A), ninguno de los niños de los dos grupos experimentales transfirió una sola palabra, a pesar de que para el grupo A, por ejemplo, la sílaba lo (Palabra de transferencia pelo, grupo I), se presentó en tres palabras de aprendizaje: lelo, malo y loca, y tuvieron ocasión de transferirla a cuatro palabras de la Lista II: pelo, loma, lona y loto. La sílaba pe se presentó en dos palabras de aprendizaje y en dos de transferencia.

En el grupo B, por ejemplo, para transferir la palabra bota - (Grupo II), la sílaba bo se le presentó a Javier en 13 ocasiones al igual que la sílaba ta. Si Javier no fue capaz de leer la palabra bota, a pesar de que se le presentaron ambas sílabas de la palabra en trece ocasiones (y creemos que este ejemplo es válido para todos los sujetos) ¿Cuántas palabras sería necesario enseñarle a los niños para que sean capaces de transferir en esta etapa de su aprendizaje?

Algunas de las posibles causas por las que los niños no transfirieron son:

- a) El procedimiento utilizado.- En el entrenamiento no dimos a los niños ningún tipo de ayuda para que transfirieran. - Quizá si se les hubiera dado ayuda, algunos de los sujetos hubieran sido capaces de transferir. Por ejemplo, a Rubén, el cual analizaba las palabras y hacía preguntas sobre ellas (ver resultados por sujeto, pag.78). Si cuando este sujeto preguntó si loma y malo decían lo mismo porque tenían las mismas letras pero en diferente lugar, o si pena y peña decían lo mismo, ya que tenían las mismas letras, y la única diferencia era el "palito de la ñ", se le hubiera dicho qué decían ambas tarjetas, o se le hubiera dado otro

tipo de ayuda, quizá hubiera llegado a transferir. Sin embargo, cabe preguntarse, si se le hubiera ayudado, ¿cuántas palabras aprendidas hubieran sido necesarias para lograr la transferencia?

Los resultados obtenidos en este estudio apoyan lo mencionado por M.T. Acosta en 1975: el método global frena al niño en la lectura de palabras porque tiene que esperar a que alguien le indique qué dice la palabra impresa para poderla leer. Si como en este estudio, no se le indica qué dice la palabra (como se hizo en las palabras de transferencia), en esta etapa del aprendizaje global el niño no es capaz de leer, ni importa el número de veces que ha visto las letras componentes de la palabra "desconocida" en otros contextos, ni el número de veces que se le presenta dicha palabra.

Ahora bien, si se ayuda al niño a descomponer la palabra - en sus componentes, no se está utilizando un método silábico o fonético? Como señala Sluys (1912)²¹, para qué empezar con un método de palabras completas, sin "después de ejercicios inútiles obliga a recomenzar por el principio, - es decir por la descomposición fonética de las palabras y - la representación gráfica de los sonidos del lenguaje. Para qué tan largo rodeo?" Si se empezara por el método fonético, ¿no se reduciría el tiempo utilizado en el aprendizaje de la lectura?

- b) Tiempo de entrenamiento.- Tres meses y medio pudo haber sido un lapso muy corto para que los niños descompusieran las palabras enseñadas en sus componentes y leyera nuevas palabras con ellos. Sin embargo, en la investigación de Rojas (1975)¹⁸ la cual se llevó a cabo en la misma escuela que este estudio y cuyos sujetos mostraron tener los mismos

repertorios de entrada que los que participaron en esta investigación, encontramos que en el mismo periodo (abril a julio de 1975) los niños enseñados con el método fonético (Rojas), aprendieron todas las letras del alfabeto castellano, las unían y eran capaces de leer cualquier material presentado -incluso el periódico. Mientras que los niños entrenados con el método global eran capaces de leer las palabras que se les habían enseñado, únicamente.

Volviendo a la dicho por Dalhem (pag. 10)²¹, el cual indica que una de las ventajas del método global es la rapidez con que el niño aprende a leer, nos preguntamos a qué se refiere con esto. Si se refiere a que desde la primera sesión de entrenamiento el niño enseñado con el método global es capaz de leer la palabra o palabras que se le enseñaron, - estamos de acuerdo. Sin embargo, si se refiere a que el niño es capaz de leer cualquier material presentado en un tiempo corto, los resultados del estudio desmienten esta afirmación.

Tomando los resultados de esta investigación y los de Rojas (1975), podemos responder afirmativamente a la pregunta hecha con anterioridad: Parece ser que utilizando el método fonético-silábico los niños pueden leer cualquier material en un lapso de tiempo menor. Aquí cabe preguntarnos: Al reducir el tiempo utilizado en el aprendizaje de la lectura, ¿no es posible utilizar el resto del tiempo para que el niño lea material "interesante", para que adquiriera velocidad y precisión, y para darle importancia a la comprensión del material de lectura? Al utilizar el método global, que sólo permite al niño leer material que se le ha enseñado con anterioridad, ¿no se está reduciendo el vocabulario del niño? ¿No se está haciendo que el niño lea ú-

nicamente material repetido, haciendo que pierda "interés" en la lectura?

Segers nos dice que el que los niños adivinen las palabras -- cuando se les enseña por el método global constituye una ventaja porque "el niño otorga más valor a la comprensión que a la forma".²¹

Segers no define lo que entiende por adivinar, comprender y forma. Definiremos adivinar como la verbalización de algo diferente a lo escrito, sea o no porque la forma del estímulo visual presentado se parezca a otra palabra que el sujeto ya conoce.

La comprensión no ha sido estudiada a fondo; además, diversos autores utilizan la palabra de diferente manera en contextos diferentes. El tratar de encontrar una sola definición para la comprensión ha sido un problema al que se ha enfrentado -- gran número de teóricos. Tomando en cuenta esto, y sólo dentro de este contexto, para objeto de este estudio, definiremos la comprensión como: responder con una palabra cuyo significado es igual o parecido al de la palabra impresa. Por ejemplo: rico, millonario; lata, bote.

La forma es la estructura de la palabra visual (palabra impresa) o la estructura auditiva (el sonido de la palabra). Algunos ejemplos de adivinación por la forma son: ante toro, responden gordo; ante bota, beta; ante daña, doña o araña; ante yola, charola.

En base a estas definiciones y a la cita de J.E. Segers, analizaremos los resultados de Adiv. 1 y 2 obtenidos en la investigación. Tenemos que hacer una diferencia entre las adivinaciones de los niños ante las palabras que conocen (instancias

positivas, instancias negativas conocidas y Lista I) y las que no conocen (instancias negativas desconocidas y Lista II).

Si los niños no fueron capaces de transferir, es imposible, o bviamente, que ante palabras desconocidas que no pueden leer, adivinen debido a que están dando más importancia a la comprensión que a la forma. Sin embargo, vemos que en estas palabras el porcentaje de Adivinaciones 1 y 2 es más alto que en las palabras conocidas (Adiv. 1: Palabras conocidas: 1.37% Palabras desconocidas: 3.12%. Adiv. 2: Palabras conocidas: 7.84%; palabras desconocidas: 14.07%). Ahora bien, al analizar las diferentes respuestas de adivinación, vemos que en Adivinación 1, los niños adivinan con palabras donde ni la "comprensión" ni la "forma" guardan una relación con la palabra impresa. Por ejemplo, ante caldo, Margarita leyó papa, y ante total, mamá. Rubén, ante bola, verbalizó oso. En Adivinación 2, también en las palabras desconocidas, los niños respondieron por una parte con palabras enseñadas con las que no guardaban las palabras impresas una relación ni de "comprensión" ni de "forma". Margarita ante algo, dijo doctor; Cecilia, ante pena dijo taya; Gabriela, ante carga, timón. Por otro lado, respondieron con palabras que tenían una forma similar a la palabra presentada. Por ejemplo, carga, cabra; jamón, jabón; lobo, bobo; manta, monte.

Cuando se les presentaba a los niños una palabra que no conocían, podían: a) no responder, b) adivinar, y c) leer correctamente (esto es, transferir). Como ya mencionamos repetidamente, los niños no transfirieron, por lo que sólo era posible que dieran las dos primeras respuestas. Así vemos que los niños ante la posibilidad de quedarse callados ante una palabra que no conocen, lo que hacen en la mayor parte de los casos, (Promedio de No.R, en palabras desconocidas: 82.43%), adivinan en un 17.57%. El que los sujetos adivinaran con pa-

labras que tenían una forma similar, pudo deberse a que los niños no discriminaban las diferencias en la estructura entre ambas palabras. Por otro lado el que adivinaban con palabras cuya forma es diferente a la palabra impresa, pudo deberse a que el niño se encontraba en una situación de stress, por lo que "preferían" adivinar a quedarse callados; o que los niños que adivinaban fueran impulsivos, y respondieran sin haber visualizado por un tiempo suficiente la palabra impresa; otra razón pudo haber sido que los niños, debido a que desde la primera sesión podían leer una serie de palabras impresas, -- "creyeran" que eran capaces de leer cualquier material impreso que se les presentara.

Al analizar las respuestas de adivinación dadas por los niños ante palabras conocidas, encontramos que ante ellas, los niños responden en algunas ocasiones dando "un mayor énfasis a la comprensión", esto es, que los niños responden con palabras que tienen un significado igual o similar a la palabra enseñada. Por ejemplo, Rubén, ante rico "leyó" millonario; Javier continuamente respondía lata ante bote, y viceversa. Sin embargo, estas respuestas se dieron en muy pocas ocasiones, siendo las adivinaciones hechas por los sujetos, en un alto porcentaje, debidas a la forma visual o auditiva, y no al significado. Como adivinaciones debidas a la forma, tenemos: frota por trota; beta por bote; misal por nasal; charola por yola; globo por bobo; araña por daña; rife por bife; bulto por boldo; rata por lata; trota por torta; jota por tajo; robo por tubo.

En las palabras conocidas, si se da la adivinación por el significado de la palabra. En estos casos quizá podamos decir que el niño está dando mayor importancia al fondo que a la forma, como nos dice Descoudres²¹ (ver pag. 15). Sin embargo, vemos que en nuestro estudio las adivinaciones en su mayoría fueron

hechas fijándose en la forma de la palabra. Esto pudo ser debido a que en el entrenamiento, no le dimos un significado específico a ninguna de las palabras enseñadas. Si durante el entrenamiento hubiéramos asociado la palabra enseñada con un dibujo que la representara, como se hace tradicionalmente en la enseñanza de la lectura con el método global, quizá un mayor número de sujetos hubiera adivinado en base al "significado" y no a la "forma".

¿Podemos hablar de lectura, cuando el niño verbaliza una palabra diferente a la impresa aun cuando ambas palabras (la impresa y la verbalizada) tengan el mismo significado? Nosotras pensamos que no, ya que cada uno de los signos impresos debe guardar una estrecha relación con la palabra verbalizada (esa es la conducta textual). Podemos decir, de esta manera, en base a lo señalado por Acosta (1976)², que "la comprensión es un aspecto adquirido independientemente de la lectura".

A pesar de que no tratamos el problema de la comprensión directamente, entre las palabras enseñadas a los niños había palabras "familiares" para ellos, y palabras que nunca antes habían escuchado. Entre las palabras familiares no sabemos si comprendían alguna, sin embargo, todos los niños aprendieron todas las palabras enseñadas. A pesar de que algunas palabras les tomaron a los sujetos más tiempo de aprendizaje que otras, no podemos decir, basándonos en los datos, que esto fuera debido a la no comprensión o no familiaridad con la palabra.

¿Está la comprensión de la palabra afectando el aprendizaje de la palabra? ¿O se debe a la familiaridad o no familiaridad con ella? ¿Es importante que los niños conozcan el significado de la palabra para poder leerla, como mencionan los defensores del método global?

Neumann²¹ señala que con el método global el niño se ve ante

palabras que "hablan a su inteligencia" evitando la lectura - de textos no comprendidos y desprovistos de sentido. ¿Podemos decir que esta es una característica del método global? ¿O - se debe a la forma como es utilizado?

Además de las Adivinaciones 1 y 2 y las No Respuestas, los niños dieron respuestas de descomposición. Como ya explicamos, se consideró como descomposición la verbalización de una de - las dos sílabas de la palabra. Por ejemplo, ante bota, el niño verbalizaba "bo...". Al comparar los resultados de Adivinación 1 y 2 con los de descomposición, vemos que los niños - que tienen más altos porcentajes de adivinaciones, son los que tienen más altos porcentajes de descomposición. Esto nos ha ce suponer que la descomposición es un inicio de adivinación autocorregida por los niños. Sin embargo, podríamos conside- rar que es un inicio de transferencia. Aun cuando este tipo de respuestas se dieron en una frecuencia muy baja, y el tiem po de entrenamiento fue muy corto, como para poder probar es- ta hipótesis, creemos que es una posibilidad que debería de + tomarse en cuenta.

Otra de las críticas hechas al método global es que hace que los niños memoricen. En los resultados de los pasos IV y V, en los cuales el niño tenía que leer, vemos que mientras que en las instancias positivas, o sea palabras que se acababan - de enseñar en esa misma sesión, y por lo tanto implicaban me- moria a corto plazo, los porcentajes de respuestas correctas son más altos que en las instancias negativas conocidas (paso IV) y las palabras de la Lista I (Paso V), que implicaban me moria a largo plazo, debido a que se había enseñado en sesio- nes anteriores.

Por otro lado, algunos de los sujetos asociaban la palabra en

señada con alguna otra palabra que generalmente rimaba con ésta, verbalizando esta última palabra primero en voz muy baja; por ejemplo, tavo-nabo; araña-daña. Estas asociaciones parecen ser "trucos mnemónicos" utilizados por los sujetos para recordar las palabras que se les enseñaban. Nuestros resultados parecen evidenciar lo dicho por Meumann, quien señala que este método se dirige UNICAMENTE a la memoria, y por Kaps, que indica que sólo los alumnos con buena memoria aprenden con este método.²¹

Podemos decir que si los niños no fueron capaces de transferir, están realmente leyendo? ¿O simplemente están memorizando por asociación simple una serie de palabras que los experimentadores les dijeron con anterioridad? <De los autores consultados que defienden el método global ninguno menciona si por leer -entiende el que los niños verbalicen correctamente una palabra impresa enseñada con anterioridad, o si además leer incluye lo que hemos llamado transferencia> Por otro lado, dentro de las críticas hechas repetidamente al método global, encontramos que el niño no descompone la palabra en sus partes y -por lo tanto no es capaz de leer. Sluys menciona que sólo podemos considerar que el niño lee cuando da a cada letra su valor fonético. Flesch nos dice que con este método no se está enseñando a leer, sino que se le pide que adivine lo que está impreso. La maestra le dice lo que está escrito pero no les -enseña a leer.¹⁰ S. Gudschinsky menciona que "... un paso -crucial para aprender a leer, es aquél en el que el alumno mira palabras en un contexto que jamás ha visto anteriormente y puede leerlas."¹¹

Por último Duffy y Sherman²⁹ dicen que los procesos involucrados en la lectura son:

1. Etapa de preparación

a) Reconocimiento

- Discriminación visual
- Memoria visual
- Secuencia visual

b) Análisis

- Discriminación auditiva
- Conexión sonido-símbolo
- Significado del sonido-símbolo

2. Etapa inicial de dominio de la lectura

Meta última

- Reconocimiento visual inmediato de las palabras.

Meta última

- Habilidad para analizar palabras:
 - Fonética
 - Estructuralmente
 - Por medio del contexto.

De acuerdo con este cuadro, tomamos en cuenta para la enseñanza de la lectura, el reconocimiento de palabras: discriminación, memoria y secuencia visual, llegando a la meta última, esto es, el reconocimiento inmediato de las palabras al presentárselas en forma visual a cada uno de los sujetos. Se pretendió que el alumno llevara a cabo un análisis de tipo fonético de palabras desconocidas para él.

Basándonos en esto, consideramos que nuestros sujetos no aprendieron a leer, sino que sólo fueron capaces de asociar una serie de estímulos impresos con un estímulo auditivo previamente verbalizado por el experimentador.

Por último, al analizar los resultados del pre-test y post-test vemos que los sujetos experimentales que en el pre-test supieron el nombre de algunas de las letras, en el post-test no respondieron correctamente ante dichas letras, mientras que en el grupo control no sucedió esto. ¿A qué se debió que los niños experimentales olvidaran las letras que conocían? ¿Se debió

al entrenamiento con palabras completas? Debido a las pocas letras conocidas por los niños durante el pre-test, no podemos generalizar los resultados encontrados, sin embargo, si los niños hubieran conocido más letras, ¿también se les habrían olvidado después del entrenamiento con el método global, o -- por el contrario, les hubiera ayudado a transferir?

Podemos concluir que el método global, aplicado en la forma -- que lo hicimos, y en un lapso de tiempo igual, con sujetos de clase proletaria, no enseña a leer, sino únicamente a memorizar, asocial y adivinar. En cuanto a la comprensión, aun cuando no trabajamos directamente en este problema parece ser independientemente de la lectura.

C. RELACION ENTRE LOS PASOS DEL ENTRENAMIENTO.

No podemos asegurar por los datos obtenidos, como lo afirman Decroly y Degand²¹, que la visualización es el aspecto más importante, ni que por otra parte la sonorización sea preponderante. Posiblemente cada uno de los aspectos involucrados en el proceso de lectura, tales como visualización, pronunciación, etc. jueguen un papel importante, sin que alguno de ellos sea el determinante.

En el entrenamiento encontramos que el hecho de que los sujetos tuvieran altos porcentajes en algunos pasos, no implicaba que sus porcentajes fueran altos en todos los pasos. En otras palabras, algunos niños eran "buenos" para discriminar, otros para pronunciar, etc., pero ninguno fue el mejor en todo.

Esto queda demostrado en las correlaciones de rango entre los diferentes pasos, no siendo ninguna de éstas significativas.

D. MOTIVACION.

A quienes dicen, como Kertscheimer entre otros, que por medio del método global los niños son capaces de leer historietas - completas, de "aprender a vencer las dificultades de la lectura por la alegría que les proporciona" ²¹, tratando de analizar lo dicho anteriormente y en base a la experiencia que se obtuvo al haber enseñado con el método global, podemos replicar lo siguiente:

Ciertamente el método es motivante para aquellos niños que no sabiendo leer, desde las primeras sesiones del aprendizaje -- son capaces de "leer" una serie de palabras. Sin embargo, -- después de un tiempo de entrenamiento, (en nuestro caso tres meses), los niños no son capaces de transferir, entonces la -- repetición y memorización tienden a ser el aspecto más importante, pasando a un segundo plano la motivación.

Los defensores del método global dicen que es por medio de di bujos, e imágenes asociadas al significado de la palabra es- crita que el aprendizaje se hace más atrayente y excitante.

Ante esto nos preguntamos, ¿qué es lo motivante, los dibujos o las palabras en sí?

Podría contestarse esta pregunta diciendo que los dos, es decir, que tanto los dibujos como las palabras es lo que están motivando al niño.

Ahora bien, quisiéramos enfatizar este problema, ya que el utilizar imágenes y dibujos en los textos, podría perpetuar que la gente se acostumbrara a leer con dibujos y no libros sin e llos.

ASPECTO SOCIAL

Podríamos hacer un análisis más detallado del aspecto educativo como un mecanismo de control del sistema en el que vivimos, pero este no es el objeto del estudio. Sin embargo haremos referencia a algunos aspectos que nos servirán de análisis de los datos obtenidos en la investigación sobre lectura y de la experiencia de educación popular, pudiendo así deducir algunas conclusiones tal vez importantes de tipo social.

Como lo mencionamos en la introducción del estudio, la educación es concebida en nuestro país como una unidad global que va desde el jardín de niños hasta la universidad. De manera que, quien no termine la universidad, habrá recibido una educación fragmentaria, no completa, que en muchos casos se podría decir que es inservible ya que lo aprendido no cierra parte del conocimiento sino que es propedéutico del contenido posterior. Siendo la educación promedio del país de 3.5 años, gran número de los ingresantes al sistema educativo no acaban ni siquiera el ciclo de primaria que en sí ya no es completo ni utilizable. Desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura esto se agrava aún más ya que aquéllos que aprenden con el método global quizá no transfieran sino hasta después de dos o tres años. De ahí que la mayoría que ni siquiera cursan los tres años de enseñanza primaria, sólo podrá leer un número reducido de palabras, por lo que también su vocabulario será limitado. Una de las maneras de demostrar esto es el observar el tipo de revistas, periódicos, etc. que se compran en las colonias populares. Estas en su mayoría tienen un número reducido de palabras y por el contrario gran número de ilustraciones. Es por esto que apesar de que muchas de las personas de estas colonias se podrían considerar como analfabetas funcionales, sin embargo compran tanto estas revistas.

Por otro lado, los contenidos y orientaciones de la enseñanza, en todos los niveles, tienden a reproducir las necesidades -- del sistema capitalista. Transmiten e imponen los conceptos y valores de la clase dominante. De ahí que la educación no enseña a pensar ni a criticar, sino que exige la memorización, las respuestas mecánicas y la acumulación de información.

Por último quisiéramos enfatizar un hecho más, muestra de que la educación es clasista y elitista. A pesar del reducido número de investigaciones educativas, éstas en su mayoría se -- realizan con sujetos pertenecientes a la clase dominante. El pensar que el resultado de éstas se puede generalizar de manera universal a los sujetos de la clase explotada, resulta falso. Es por esto que este estudio podría tener una importancia a nivel social. Las diferencias en cuanto al aprendizaje, atención y la memorización de una a otra clase social son marcadas, como lo demuestran entre otros Cravioto y col. (1974)⁹ (Ver página 21).

Si los métodos educativos así como el contenido de la enseñanza no están basados en las necesidades de las grandes masas - populares, tratando de antemano de que ayuden a la toma de conciencia y a la organización de éstas, seguiremos preparando a miles de educandos para la producción y el mantenimiento del sistema capitalista.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La limitación más importante de este estudio fue el no haber investigado sobre el aspecto de la comprensión, por lo que creemos que se le debe de dar una especial importancia en futuras investigaciones.

Otra de las limitantes pudiera ser el tiempo de entrenamiento empleado y el reducido número de palabras para la enseñan-

za de la lectura, ya que quizás el tiempo mas la práctica continua sea un factor hasta cierto punto determinante para que los niños transfieran.

Por último pudiera pensarse como una limitación más, el tipo de sujetos que participaron en la investigación, ya que algunos presentaron problemas, sobre todo de memoria; sin embargo consideramos que estos problemas que no son exclusivos de los niños de Martín Carrera, nos permitieron observar con mayor claridad las dificultades en el aprendizaje que tienen los niños procedentes de las colonias proletarias.

SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

A pesar de que la investigación presentada en este estudio fue un intento por conocer más a fondo los procesos involucrados en la enseñanza de la lectura, consideramos que aún quedan muchas preguntas por contestar, muchas dudas al respecto.

A continuación haremos mención de algunos de los aspectos más relevantes que fueron surgiendo a lo largo de la investigación, y que además podrían servir de guía para futuras investigaciones:

En cuanto a la transferencia:

- Llevar a cabo un entrenamiento en la enseñanza de la lectura con el método global, por un periodo de tiempo mayor, y teniendo una práctica continua.
- Proporcionar algún tipo de "ayudas", para ver si de esta -- manera los niños son capaces de transferir.
- Trabajar con sujetos que conozcan las letras, para determinar si este es un factor que ayuda a la transferencia.

En cuanto a la visualización:

- Analizar todos aquellos aspectos de la visualización involucrados en el proceso del aprendizaje de la lectura.
- Tratar de encontrar si la visualización es el aspecto más importante al aprender a leer, como afirman los defensores del método global, o tratar de descubrir qué otros factores son los determinantes en dicho aprendizaje.

En el aspecto social:

- Tratar de multiplicar aquellos proyectos e investigaciones relacionadas con la educación popular, y que éstos partan de las necesidades de la gente.

APENDICE # 1

HOJA DE REGISTRO

NOMBRE: _____ GRUPO: _____ FECHA: _____

REPASO:

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____
 9. _____ 10. _____

PALABRA: _____ GRUPO: _____ T. APREND. _____

I. IGUALACION A LA MUESTRA:

1. _____
 2. Por qué son iguales? _____

 3. Por qué son diferentes? _____

II. REPETICION DE LA PALABRA ENSEÑADA (Conducta Ecoica)

E _____ S _____ E _____ S _____ E _____ S _____

Notas: _____

III. ESCOGER LA PALABRA ENSEÑADA (Discriminación)

1. _____ 2. _____
 3. _____ 4. _____
 5. _____ 6. _____

NOTAS: _____

IV. QUE DICE AQUI (Lectura):

1. E. _____	R _____	2. E _____	R _____
3. E _____	R _____	4. E _____	R _____
5. E _____	R _____	6. E _____	R _____
7. E _____	R _____	8. E _____	R _____
9. E _____	R _____	10. E _____	R _____

APENDICE # 2

ORDEN DE PRESENTACION DE LAS PALABRAS DE APRENDIZAJE

El orden de presentación de las palabras de aprendizaje se hizo de la siguiente manera:

Grupo A: Primero se escogió al azar tanto el orden de presentación de los siete grupos de palabras como el orden de presentación de éstas en cada uno de los sub-grupos.

Grupo B: Se escogieron los dos grupos de palabras que se utilizaron, después el orden de presentación de los seis sub-grupos, y por último el orden de aprendizaje de las palabras dentro de cada sub-grupo. Todo esto se hizo al azar, cuidando que las seis palabras de aprendizaje del grupo A estuvieran incluidas.

GRUPO A:

ORDEN DE PRESENTACION DE LAS PALABRAS DE APRENDIZAJE.

PERICO	RUBEN	MARIA	GABRIELA	MARGARITA
1. Jacal	pena	bobo	monte	doctor
2. jerga	rico	bata	timón	gordo
3. jabón	tope	tapa	jacal	daña
4. monte	malo	rata	reja	falda
5. reja	loca	luna	jerga	lado
6. timón	lelo	nabo	jabón	duende
7. bobo	salsa	doctor	daña	chato
8. rata	rosal	duende	falda	rosal
9. nabo	puente	gordo	duende	puente
10. luna	santo	lado	lado	salsa
11. tapa	chato	falda	gordo	santo
12. bata	torta	daña	doctor	torta
13. cabra	jerga	lelo	lelo	luna
14. medio	timón	rico	pena	bata
15. raya	monte	pena	malo	bobo
16. yodo	reja	loca	tope	bata
17. tuyo	jacal	tope	loca	
18. rancho	jabón	malo	rico	
19. duende	doctor	torta	salsa	
20. gordo	gordo	rosal	rosal	
21. falda	lado	salsa	torta	
22. lado	daña	chato	santo	
23. doctor	falda	santo	puente	
24. daña	duende	puente	chato	
25. chato	cabra	raya	rancho	
26. puente	yodo	tuyo	cabra	
27. salsa	raya	yodo	medio	
28. torta	tuyo	cabra	tuyo	
29. rosal	medio	rancho	yodo	
30. santo	rancho	medio	raya	
31. bife	rata	ficha	ficha	
32. chapa	bata	chapa	chapa	
33. lucha	bobo	lucha	lucha	
34. feria	luna	bife	bife	
35. foco	nabo	feria	feria	
36. ficha	tapa	foco	foco	
37. pena	foco	jacal	rata	
38. rico	ficha	jabón	bobo	
39. malo	bife	jerga	nabo	
40. tope	chapa	timón	bata	
41. lelo	feria	monte	tapa	
42. loca	lucha	reja	luna	

GRUPO B

JUAN	ERENDIRA	JAVIER	CECILIA	ANGEL
1. beso	bombón	bobo	taya	frito
2. fluir*	borde	borde	poyo	fluir*
3. foco	bobo	botón	suyo	fino
4. fijo	botón	boldo	tuyo	fijo
5. fino	boldo	bombón	rabia	beso
6. frito	bono	bono	rancho	flojo
7. fogón	mota	beta	rascar	mosca
8. bruta	frota	boca	radio	trata
9. dicho	bote	jota	rapto	foco
10. flojo	trota	bolsa	yodo	
11. mosca	bođa	frota	yola	
12. trata	jota	mota	yoga	
13. chapa	bata	bote	ramo	
14. chacal	boca	trota	chayo	
15. lucha	bolsa	bođa	raya	
16. cacha	beta	bata	rato	
17. roncha	rumbo	nabo	cabra	
18. ðicha	nabo	lata	ocho	
19. felpa	tubo	rata	yute	
20. ficha	robo	carta	plana	
21. facha	carta	tapa	caña	
22. feria	rata	tajo	medio	
23. fértil	isla	tabla	puedo	
24. fémur	luna	robo	pueblo	
25. café	tapa	tubo		
26. bife	tache	luna		
27.	tabla	nasal		
28.	caña	misal		
29.	medio	rosal		
30.	yoga	puño		
31.	yola	pinte		
32.	yodo	chile		
33.	radio	nadar		
34.	rancho	puente		
35.	raya	torta		
36.	chayo	tonto		
37.	rato	santo		
38.	tuyo	sala		
39.	taya	salta		
40.	clara	salsa		
41.	cabra	gusto		
42.	dura	chato		

- - - - -

* Esta palabra fue eliminada para ambos sujetos.

APENDICE # 3

FORMACION DE LAS LISTAS DE PALABRAS.

Las listas de palabras de aprendizaje y transferencia (Listas I y II, respectivamente), se elaboraron de la siguiente manera:

Grupo A:

- I. Palabra clave de transferencia, en base a la cual se hizo la lista de aprendizaje.
- II. Elaboración de la lista de aprendizaje:
 - Sub-grupo 1: Se cambió una letra de la palabra de transferencia (al azar), manteniendo las otras en el mismo lugar.
 - Sub-grupo 2: Se mantuvo la primera sílaba, cambiando la segunda.
 - Sub-grupo 3: Se mantuvo la segunda sílaba, cambiando la primera.
 - Sub-grupo 4: La primera sílaba de la palabra clave de transferencia se utilizó al principio de la palabra de transferencia.
 - Sub-grupo 5: La segunda sílaba de la palabra clave de -- transferencia se utilizó al principio de la palabra de aprendizaje.
 - Sub-grupo 6: Se mantuvo una letra de la palabra de transferencia (al azar) en el mismo lugar que en ésta, cambiando todas las demás.

III. Elaboración de la lista de transferencia:

Utilizando las mismas letras de las palabras de aprendizaje, se elaboró una lista de 10 a 15 palabras que se utilizaron para la transferencia de ese grupo.

Grupo B:

Se siguieron los pasos I y II, igual que en el grupo A, con la variante de que en cada sub-grupo de aprendizaje había más de una palabra. No se elaboró el paso III, esto es, en transferencia sólo se utilizó la palabra clave.

Ejemplo:

	Aprendizaje	Transferencia.
I.		JAMON
II.	1. <u>J</u> AbON	
	2. <u>J</u> AcAl	
	3. ti <u>M</u> ON	
	4. re <u>J</u> A	
	5. <u>M</u> ONte	
	6. <u>J</u> erga	
III.		teja carga
		monja telón
		gajo regla
		tango
		jeta
		martes
		manta
		riego

GRUPO EXPERIMENTAL AGRUPO I

<u>Aprendizaje</u>	<u>Transferencia</u>
LELO	PELO
PENA	cama
MALO	coma
TOPE	lema
LOCA	loma
RICO	lona
	loto
	mato
	peto
	rito
	taco
	tela
	toca
	toma

GRUPO II

<u>Aprendizaje</u>	<u>Transferencia</u>
BATA	BOTA
BOBO	bola
RATA	lupa
NABO	nata
TAPA	nopal
LUNA	pata
	rabo
	rana
	ropa
	tuna

GRUPO III

<u>Aprendizaje</u>	<u>Transferencia</u>
FICHA	FECHA
FERIA	bache
LUCHA	bicho
BIFE	brecha
CHAPA	fila
FOCO	frío
	furia
	leche
	lirio
	pico

GRUPO IV

<u>Aprendizaje</u>	<u>Transferencia</u>
SANTO	SALTO
SALSA	alta
CHATO	asno
ROSAL	lente
TORTA	puerta
PUENTE	rota
	suerte
	tanto
	parte
	toro
	total

GRUPO VAprendizaje

LADO

DAÑA

GORDO

FALDA

DOCTOR

DUENDE

Transferencia

DADO

caldo

doña

algo

truco

fardo

dueño

gota

tordo

falta

dardo

GRUPO VIAprendizaje

JABON

JACAL

TIMON

REJA

MONTE

JERGA

Transferencia

JAMON

monja

gajo

teja

tango

jeta

marte

riego

carga

manta

telón

regla

GRUPO VIIAprendizaje

RAYA

RANCHO

TUYO

CABRA

YODO

MEDIO

Transferencia

RAYO

cayo

soya

cuyo

cana

menta

yanta

yuca

yugo

manco

GRUPO EXPERIMENTAL B

<u>GRUPO I</u>	<u>GRUPO II</u>	<u>GRUPO III</u>	<u>GRUPO IV</u>
<u>Aprendizaje</u>	<u>Aprendizaje</u>	<u>Aprendizaje</u>	<u>Aprendizaje</u>
1. lelo	1. bata	1. ficha	1. santo
reloj	frota	flecha	alto
palo	jota	mecha	falto
pecho	mota	facha	salgo
peso	trota	felpa	salta
pelar	beta	2. feria	2. salsa
2. pena	boca	fémur	sala
peca	boda	fértil	salud
pega	bolsa	feto	sales
peña	bote	3. lucha	3. chato
pera	2. bobo	dicha	gusto
3. malo	boldo	cacha	pato
dilo	bombón	concha	plato
nulo	bono	roncha	canto
chulo	borde	4. bife	4. rosal
solo	botón	chofer	misal
4. tope	3. rata	café	dorsal
gripe	carta	mofe	nasal
rape	esta	5. chapa	5. torta
sope	lata	chango	todos
5. loca	4. nabo	charco	tonel
lobo	robo	charol	tonto
lodo	rumbo	chacal	6. puente
loro	5. tapa	6. foco	subir
6. rico	tabla	fino	nadar
pasa	tache	fijo	chile
pipa	tamal	flojo	pulir
punta	tajo	fluir	pinte
fresa	6. luna	frito	puño
mesa	bicn	fogón	remo
gala	coche	beso	
chino	sordo	dicho	
jugo	diente	bruta	
	isla	mosca	

GRUPO VAprendizaje

1. lado
nado
dedo
dudo
dato
2. daña
daba
dame
dalia
dátil
3. gordo
modo
ando
ruido
nido
miedo
4. falda
cada
rueda
pueda
naða
5. doctor
dolor
doble
dona
dormir
6. duende
dejo
rama
jalea
puede
mide
esto
listo

GRUPO VIAprendizaje

1. jabón
salmón
japón
2. jacal
jaiba
jamás
jardín
3. timón
limón
plumón
pulmón
4. reja
caja
baja
fija
bruja
5. monte
montón
mono
monje
6. jerga
jefe
clase
timbre
duerme
color
yeso
suben
ningún
miren

GRUPO VIIAprendizaje

1. raya
mayo
chayo
rato
ramo
raro
2. rancho
rabia
radio
rapto
rascar
3. tuyo
suyo
taya
poyo
4. cabra
clara
dura
mora
5. yodo
yoga
yola
6. medio
rifle
plana
caña
yute
puedo
ocho
pueblo

Palabras de Transferencia para el GRUPO B:

Grupo I: PELO
 Grupo II: BOTA
 Grupo III: FECHA
 Grupo IV: SALTO
 Grupo V: DADO
 Grupo VI: JAMON
 Grupo VII: RAYO

GRUPO A

PALABRAS DE APRENDIZAJE: 42

PALABRAS DE TRANSFERENCIA: 78

(Las mismas palabras para todos los sujetos).

& grupos de palabras, 6 palabras de aprendizaje en cada grupo.

10 a 14 palabras de transferencia para
cada grupo.

* MARGARITA: 6 palabras del grupo V 11 palabras de transf.
 6 palabras del grupo IV 11 palabras de transf.
 4 palabras del grupo II 10 palabras de transf.

GRUPO B

PALABRAS DE APRENDIZAJE: 42

PALABRAS DE TRANSFERENCIA: 2

(Diferentes palabras para cada sujeto).

ERENDIRA: 27 palabras del grupo II 1 palabra de transferencia
 15 palabras del grupo VII 1 palabra de transferencia
 JAVIER: 26 palabras del grupo II 1 palabra de transferencia
 16 palabras del grupo IV 1 palabra de transferencia
 CECILIA: 24 palabras del grupo VII 1 palabra de transferencia

JUAN: 25 palabras del grupo III 1 palabra de transferencia

ANGEL: 8 palabras del grupo III 1 palabra de transferencia
(sub-grupo 6)

1. Acosta Lucero, José: La Creatividad del Maestro y del Alumno a través de la Globalización en la Enseñanza de la Lectura y Escritura.
Memoria del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura.
Dirección General de Educación Especial. México, D.F. 1974
2. Acosta Avila, Ma. Teresa: El Método Global y sus Limitaciones en la Enseñanza de la Lectura.
Tesis de Licenciatura en psicología. U.N.A.M., 1975
3. Alvarez, Germán; Méndez, Jesús; y Fernández, Gustavo: De la Enseñanza de la Lectura II (En preparación).
4. Amaya, Rafael: Implementación y Prueba de un Programa para la Generación de un Repertorio Básico de Lectura y Escritura.
Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M., 1974.
5. Beltrán Vera, Juan Manuel y Hernández Salazar, Ma. Cristina: Estudio sobre algunos Procesos Relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura.
Memoria del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura.
Dirección General de Educación Especial. México, D.F., 1974.
6. Berggren, Carol & Lars: The Literacy Process. A Practice in Domestication or Liberation.
Writers & Readers Publishing Cooperative. London, 1975.
7. Berner, L. & Grimm, J.A.: The Individualized Reading Program. Behavior Analysis & Education, Edited by G. Semb. 1972.
8. Campbell, D.T. y Stanley, J.C.: Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research.
Rand McNally. Chicago, 1963.
27. IX Censo General de Población, 1970.
Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística. 1973.
9. Cravioto, Joaquín, Delicardie, Elsa; Melgar, Jaime; Gaytán, Aciel: Mecanismos de Aprendizaje de la Lectura en Función de Edad y Clase socio-económica.
Memoria del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura.
Dirección General de Educación Especial. México, D.F., 1974.
29. Duffy, G.G. & Sherman, G.B.: How to Teach Reading Systematically.
10. Flesch, Rudolf: Why Johnny Can't Read.
Perennial Library. Harper & Row Publishers. New York, 1955.

28. Fuentes Molinar, Olac: Escuela y Marginalidad en la Zona Metropolitana.
"La Cultura en México", Suplemento de Siempre. México, D.F. 1976.
11. Gudschinsky, Sarah: Manual de Alfabetización para Pueblos Pre-Alfabetas
Sepsetentas. México, D.F., 1974.
12. Lechuga, Rosaura: Libro Primero para la Enseñanza de la Lectura por el Método Global.
Editorial Patria. México, D.F., 1951.
14. Mialaret, Gaston: El aprendizaje de la Lectura.
Biblioteca del Educador. Morova-Fax. México, 1972.
15. Quevedo, Don Francisco de: Obras completas de Don Francisco de Quevedo
Editor. Felicidad Buendía.
Aguilar, Madrid, España, 1974.
16. Quijano, Anibal: Redefinición de la Dependencia Y Proceso de Marginalización en América Latina.
Asociación de Becarios del Instituto de Relaciones Sociales de la U.N.A.M. Documento de Circulación Interna. 1970.
17. Ribes, Emilio: Técnicas de Modificación de Conducta.
Editorial Trillas. México, 1972.
18. Rojas, Sylvia Margarita: Sobre la Interacción entre la Precisión y la Comprensión en la Lectura.
Tesis de licenciatura en Psicología. U.N.A.M., 1975.
19. Saldaña, M.L., Sierra, M., Valenzuela, M.L. y Fernández, G: De la Enseñanza de la Lectura I: Global vs. Fonético: A divinar vs. Deletrear?
Revista Interamericana de Psicología, 1974, 8, 3-4.
20. ESPAÑOL: Libro de Maestro para el primer grado.
Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México, 1975.
21. Segers, J.E.: La Enseñanza de la Lectura por el Método - Global.
Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1950
22. SEPAC: Apuntes Sobre las Causas y las Manifestaciones del Subdesarrollo en México.
Taller de Impresiones Populares. Cd. Netzahualcóyotl, Eco. de Mex., 1975.

23. Serrano, RosaMa.: Enseñanza de la Lectura Mediante el -
Método Fonético.
Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M., 1976.
24. Skinner, B.F.: Verbal Behavior. (Cap. 4: Textual Behavior)
25. Smith, Frank: Understanding Reading. A Psycholinguistic
Analysis of Reading and Learning to Read.
Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1971.
13. Suchodolski, B.: Teoría Marxista de la Educación.
Editorial Grijalbo, México, 1966.
26. Uribe T., D., Uribe T., A.M., Cisneros, R., Cerna, M.:
Didáctica de la Escritura-Lectura.
Primer año de la escuela primaria. Fundamentos bio-psico-
sociales.
Secretaría de Educación Pública.
Ediciones Oasis, S.A. México, 1970.
30. García, Guillermo: La Educación como Práctica Social.
Editorial Axis. Argentina, 1975.

