

106
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL NIÑO PREESCOLAR Y LAS CONDICIONES PREVIAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO - ESCRITURA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

MIRIAM LUNA JIMENEZ

LEONOR ESTHER VETRANO CARRILLO



FACULTAD DE PSICOLOGIA

Asesor: Lic. Maria Eugenia Martínez Compeán

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F. 1994



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

MIEMBROS DEL JURADO

Presidente: DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES

Vocal: MTRA. BENILDE GARCIA CABRERO

Secretario: LIC. MARIA ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ

Secretario: LIC. NORMA GEORGINA DELGADO CERVANTES

Secretario: LIC. MARIA EUGENIA MARTINEZ COMPEAN

Agradecemos sus valiosas observaciones y asesoría en la realización de este trabajo.

A la memoria de
mis amados padres
GABRIEL Y EMELIA

A mis tíos
CARLOS Y MARY
por su invaluable
apoyo y cariño

A mis queridos
familiares y amigos

Gracias

MIRIAM

A mis padres
por su amor, respeto
y constante estímulo

A mis hermanos
por su confianza
apoyo y ejemplo

A mis familiares
y amigos
por su ayuda y afecto

LEONOR

INDICE

	Pag.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	5
Teoría psicoanalítica	6
Teoría psicosocial	9
Teoría cognoscitiva	12
Teoría conductual	16
Teoría de la maduración	19
Enfoque psicopedagógico de la psicomotricidad	24
CAPITULO II	
PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA	30
PERSPECTIVA TRADICIONAL	
Lectura	31
Escritura	32
PERSPECTIVA ACTUAL	
Lectura	37
Escritura	38
MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA LA LECTO-ESCRITURA	39
Métodos de lectura	40
Métodos de escritura	44
Método integral de la lecto-escritura	47

CAPITULO III

CONDICIONES PREVIAS AL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA	53
---	-----------

HABILIDADES PRECURRENTES A LA LECTO-ESCRITURA

Perspectiva tradicional	55
Perspectiva actual	62

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Test ABC de Laurencó Filho	84
Método de evaluación de la percepción visual de Frostig	86
Test guesáltico visomotor de Laretta Bender	88
Otros instrumentos	90

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Conclusiones	96
Sugerencias	101

ANEXO 1.	103
-----------------	------------

BIBLIOGRAFIA	108
---------------------	------------

INTRODUCCION

El aprendizaje de la lecto-escritura, es un proceso fundamental en los años escolares y en la vida futura del individuo.

En el sistema educativo la lecto-escritura es la base de los conocimientos posteriores. "En la medida en que el niño aprenda a leer mejor, puede tener a su disposición una enorme diversidad de información muy útil. Leyendo, el niño tiene acceso directo a fuentes de información que antes estaban únicamente en manos de los adultos" (Newman y Newman, 1985 p. 410).

Casi todos los aprendizajes didácticos están cimentados en la calidad de la lecto-escritura y en su dominio progresivamente afianzado. Al iniciar el niño sus primeros años escolares, el objetivo principal a desarrollar, es el aprendizaje de este proceso. El que pueda conseguirlo de una manera satisfactoria repercutirá, no sólo en su desempeño académico, sino probablemente también, en una mayor seguridad en sí mismo.

Aún cuando se ha estudiado continuamente en el ámbito educativo el proceso de la lecto-escritura, no se ha resuelto la problemática que enfrentan muchos niños al presentar serias deficiencias para este aprendizaje.

Las causas del fracaso escolar pueden ser múltiples, donde se incluyen factores sociales, culturales, económicos, biológicos, intelectuales, afectivos, psicopedagógicos, etc. De todas estas causas igualmente importantes destacaremos la referida al aspecto psicopedagógico, enfatizando las relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que uno de los elementos determinantes en la reprobación del primer grado, es el aprendizaje de este proceso.

Ferreiro y Teberosky (1980, pp.9 y 13) señalan que "junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar". Así, "un número muy importante

(demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial".

Las mayores tasas de reprobación se presentan en los tres años iniciales del ciclo primario; el filtro más severo se ubica entre el primero y segundo grado, alcanzando en algunos países de Latinoamérica cifras desmesuradas. Por ejemplo en Brasil aprueban al segundo año de primaria, un poco más de la mitad de los niños que ingresaron (Ferreiro 1989, p. 2).

De estos fracasos una buena parte puede deberse a la deficiencia en el desarrollo de precurrentes .

Bima y Schiavoni (1988 p. 16) señalan que "...un elevado porcentaje de alumnos transitan el primer año de escolaridad en condiciones de inmadurez para los aprendizajes básicos, y el fracaso (repetición o deserción) es la lógica y lamentable consecuencia".

Esto nos lleva a un problema social de tal magnitud que no debe pasar inadvertido, "...ya que los fracasos en este campo van generalmente acompañados de abandono de la escuela, impidiendo que se logren, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción" (Ferreiro y Teberosky, 1980 p. 13).

Generalmente el bajo rendimiento se detecta durante los primeros años de escuela primaria; sin embargo, el origen de éste suele iniciarse en años anteriores.

Diversos autores coinciden en señalar que es necesario que el niño posea ciertas habilidades previas para aprender a leer y escribir; sin embargo, no existe un consenso general sobre cuales son estas precurrentes.

Algunos de ellos se abocan con más énfasis a una u otra área específica del desarrollo. Estas diferencias también se observan en cuanto a los enfoques teóricos utilizados, así como a la terminología empleada. Lo anterior lleva a prácticas inductivas de preparación para la lecto-escritura muy diversas: algunos niños cursan el nivel preescolar, otros desde preprimaria inician

la lecto-escritura, y otros más tienen que enfrentarse directamente al sistema escolarizado al ingresar a la primaria. La etapa preescolar es extraordinariamente importante puesto que "es a través de esta época, que el niño toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva"(Comellas y Perpinyá, 1984 p.7).

Bandrés (1981 p.11) señala que "...cuando el niño asiste al jardín de infantes realiza una serie de actividades encaminadas a desarrollar y estimular las aptitudes necesarias para la adquisición de materias instrumentales como la lectura y escritura".

En las escuelas oficiales a nivel preescolar, se pretende sentar las bases para dicho aprendizaje; siendo hasta la escuela primaria y cuando el niño ha cumplido los seis años que se inicia la enseñanza formal de este proceso.

La SEP en su programa de educación preescolar (cit. en Arrollo y Robles, 1981 p. 8) plantea que "...los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria. En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad, y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primaria"

Es indudable el valor preparatorio que tiene la enseñanza preescolar, con respecto al ciclo primario. Sin embargo, las oportunidades de asistir al preescolar están desigualmente distribuidas. En el sistema educativo mexicano dos de cada tres niños acceden al nivel preescolar (Reforma Educativa, 1992 pp.9-10).

Con el propósito de ofrecer una aportación que contribuya a dar luz sobre la polémica existente en torno al tema de la lecto-escritura, sus condiciones previas, y a prevenir el bajo

rendimiento en el aprendizaje de este proceso, en el presente trabajo se revisa información clásica y actualizada de autores que han abordado el tema de la lecto-escritura y sus características desde perspectivas muy diversas.

En el capítulo primero se presenta, de acuerdo a las diferentes corrientes psicológicas, un panorama general del desarrollo del niño, entre los cuatro y los seis años de edad. Se enfatiza este periodo ya que es la etapa en que generalmente se establecen las condiciones previas a la lecto-escritura, y es cuando el niño acude, si la situación le es favorable, a la escuela preescolar.

En el segundo capítulo se describe cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, desde su concepción tradicional y bajo nuevas perspectivas. Asimismo se presentan los métodos que se han utilizado para la enseñanza de este aprendizaje.

En el capítulo tercero se revisa la gran polémica que existe en torno a las condiciones previas a la lecto-escritura, presentando cómo diferentes autores conciben este aspecto bajo diversos enfoques; se exponen aportaciones tanto teóricas como empíricas. También se presentan algunos de los instrumentos de evaluación más empleados con el fin de conocer si el pequeño posee las habilidades necesarias para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura, especificando la fundamentación, objetivos y habilidades que valoran.

De acuerdo a la revisión de literatura realizada, se plantean las conclusiones y algunas sugerencias. Finalmente se integran las condiciones previas a la lecto-escritura que de acuerdo a los autores revisados son consideradas como habilidades relevantes.

Todo ello con la finalidad de propiciar una toma de postura más conciente y fundamentada entre profesionistas, educadores y padres de familia.

CAPITULO I

DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR

El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso sumamente importante en el desarrollo del individuo. Es fundamentalmente un instrumento básico de comunicación. Conforme va creciendo el niño, desarrolla diferentes medios para comunicarse con los demás; en sus primeras etapas el contacto físico; los gestos y la mímica son su principal instrumento; posteriormente el aprendizaje del lenguaje verbal contribuye de manera importante a su socialización, al expresarse y comprender una gran cantidad de palabras e ideas. Más adelante, con su acceso a la lecto-escritura descubre que por medio de signos gráficos puede ampliar sus conocimientos y su forma de expresión.

Las concepciones existentes sobre el desarrollo del niño se han modificado a través del tiempo y actualmente continúan experimentando cambios, debido a la gran cantidad de información obtenida mediante la constante investigación que se realiza sobre este tema.

A lo largo de la historia, se ha señalado que la niñez es una etapa o conjunto de etapas con cualidades únicas y exclusivas. Por esta razón, la investigación ha pretendido conocer y evaluar las capacidades y necesidades de los niños en cada uno de los periodos del desarrollo.

La información respecto al desarrollo del niño ha surgido con base a diferentes teorías, que de una u otra forma contribuyen a explicar y a predecir la conducta humana. Cada una de éstas tiene sus propias aportaciones, y de acuerdo a ellas dirige su atención a diversos aspectos del comportamiento.

Dado que aún no se ha elaborado una teoría universal en psicología que explique la conducta humana en conjunto, en el presente capítulo se tratarán aquellas que han tenido mayor impacto en el estudio del niño, y en particular sus

contribuciones comprendidas entre los cuatro y los seis años de edad, periodo que marca la etapa preescolar y que realiza la preparación del pequeño para sus posteriores aprendizajes formales de la lecto-escritura.

LA TEORIA PSICOANALITICA

Freud fue el primero que propuso una teoría sistemática de la personalidad, atribuyendo una importancia especial a los primeros años del desarrollo humano

Como médico neurólogo se interesó en el estudio de las enfermedades mentales y en la formulación del psicoanálisis como método terapéutico. Su teoría sobre el desarrollo de la personalidad surgió directamente de la terapia psicoanalítica.

Propuso que la personalidad del individuo está determinada por factores como los instintos, la estructura de la mente, los procesos conscientes e inconscientes, las diversas relaciones entre padres e hijos, así como las fases sucesivas de la personalidad (Fitzgerald y col. 1981). Para Freud, toda conducta está motivada por impulsos sexuales, agresivos y de supervivencia como motivos primarios; éstos pugnan por expresarse a través de simbolismos, olvidos errores y síntomas.

Según Freud, la conducta humana e incluso la mayoría de las enfermedades mentales son causadas por fuerzas psicodinámicas en actividad constante. La fuerza primordial es la energía de la libido, considerada como la energía de la pulsión sexual. Esta es producida constantemente desde que el niño nace acumulándose paulatinamente para liberarse. "Los niveles altos de energía ocasionan dolor, malestar, tensión e infelicidad; mientras que los bajos tienen relación con el placer, la satisfacción y el bienestar" (cit. en McCandless y Trotter, 1981 p.9).

La teoría psicoanalítica enfatiza de manera primordial la época de la niñez, ya que en ella se adquieren los rasgos de la

personalidad. "Los intentos del niño por dar satisfacción a los instintos básicos, forman según Freud, el fundamento de los conflictos, angustias y predisposiciones únicas que se irán repitiendo de continuo durante el resto de la vida" (cit. en Newman y Newman, 1985 p.36).

El desarrollo de la personalidad es descrito por Freud a través de diferentes fases donde destaca el papel de la sexualidad como fuerza impulsiva. En cada fase, una zona del cuerpo tiene importancia sexual sobresaliente y existe un modo específico de gratificación sexual.

Son tres los sistemas biológicos mediante los cuales se libera la energía de la libido: la boca y el acto de comer; el ano y la excreción o eliminación, y los genitales y la conducta sexual.

Asimismo, en cada fase el individuo debe resolver un conflicto psíquico específico. La teoría implica un punto de vista dinámico bajo el cual se explican los desvíos hacia la patología, ya que señala los estancamientos en una fase (fijación) o el retorno a una fase anterior (regresión).

Freud describe el desarrollo psicosexual en las siguientes fases: oral, anal, fálica, de latencia y genital. Al dirigirse el objetivo de esta tesis a la etapa del niño preescolar, trataremos de manera particular la fase fálica.

Alrededor de los tres años el niño ha vivido diversas experiencias y conflictos. Primeramente la energía de la libido se ha dirigido al sistema bucal y el niño ha experimentado a su madre como objeto primario de gratificación, enfrentándose al conflicto de renunciar a este objeto. Posteriormente la energía de la libido se ha dirigido a la región anal, y el niño hubo de enfrentarse a las exigencias sociales, en particular a las prácticas de control de esfínteres.

Ya propiamente en la fase fálica, la fuente de energía de la libido se dirige a la región genital. Niños y niñas toman conciencia cada vez más de su propia sexualidad y descubren que son físicamente diferentes. Ante la curiosidad sexual buscan la

proximidad física, así como la experimentación al estimular sus genitales, percibiendo sensaciones por lo general placenteras. Los juegos a menudo están enfocados a satisfacer su curiosidad en los temas sexuales, como la unión de la pareja y el tener hijos. Según Freud el descubrimiento de las diferencias sexuales acompaña a los niños a la valoración acerca de la posesión del pene y su no existencia en la niña. Ello crea en el varón temores con respecto a un posible daño e incluso a la pérdida del pene como castigo por sus deseos sexuales (complejo de castración). En cuanto a la niña sus descubrimientos la llevan a envidiar el pene, al deseo de ser varón, a percibir la ausencia del pene como un defecto, y a sentimientos de haber sido castrada o castigada (cfr. Enciclopedia de Psicología Oceano, 1982 p.15).

Otro aspecto importante en este periodo es la noción de identificación. Motivados por el amor, temor o admiración, los niños adoptan activamente las características de quienes cuidan de ellos, e internalizan sus valores. Mediante la interacción del niño con sus padres, en asuntos vitales como la alimentación, el control de esfínteres y la educación moral, es como se forman las características de la personalidad y también los conflictos.

Uno de los aspectos más importantes del desarrollo psicosexual del niño, al pretender identificarse con el adulto del mismo sexo, es lo que Freud llamó Complejo de Edipo. Explicó como el niño se encuentra situado en un triángulo en relación a sus padres, y el conjunto de deseos amorosos y hostiles respecto a ellos.

Al principio tanto los niños como las niñas, se apegan a la madre. Este apego coloca al varón en una posición de rivalidad con el padre y de competencia activa por el cariño de la madre. Estos deseos provocan temor, ansiedad de castración y posibilidad de castigo. El conflicto se resuelve cuando el niño reprime sus sentimientos y se da cuenta de que no puede reemplazar al padre, pero que puede representarlo en la fantasía congraciándose con él, y al mismo tiempo con ello captar el amor materno. De esta

manera se identifica con el padre interiorizando su conducta, actitudes y valores.

En el caso de la niña, se supone que sigue la misma pauta de desarrollo; aunque como la niña no tiene pene y su madre tampoco, se encuentra confusa entre su deseo del amor de su madre y el deseo de tener el pene de su padre. Para resolver el conflicto, imita mucho de la conducta materna por atraer al padre.

Cuando se resuelve satisfactoriamente el complejo de edipo los niños tienden a adquirir una actitud libre y natural hacia su masculinidad o femineidad. El fracaso, suele repercutir en la identidad y funcionamiento sexual, así como en las relaciones amorosas del adulto.

Asimismo, en la etapa fálica "...el trato demasiado severo y restrictivo puede impedir o dañar la confianza en sí mismo, la curiosidad y la ambición, originando angustia en relación a las funciones del cuerpo, sobre todo en el ámbito de la conducta sexual" (cit. en McCandless y Trotter, 1981 p.11).

Para Freud (1977, p.94) "con el advenimiento de la pubertad comienzan las transformaciones que han de llevar la vida sexual infantil hacia su definitiva constitución normal". Así, conforme el niño va pasando por las fases de latencia y genital, y éstas se han manejado con relativa eficacia, los adolescentes podrán hacer los ajustes necesarios y evolucionar a la edad adulta.

TEORIA PSICOSOCIAL

Erikson desarrolla la teoría que mayor influencia ha tenido dentro del enfoque psicosocial, tomando como punto de partida los postulados de la teoría freudiana. Al igual que Freud acepta que el organismo se encuentra cargado de energía psicosexual desde su nacimiento y que dicha energía genera todos los procesos psicológicos.

Sus propuestas se basan "en los tipos de aprendizaje e interacción social que se llevan a cabo en los diferentes niveles de edad, más que en el desarrollo de sistemas biológicos" (cit. en McClandless y Trotter, 1981 p.392).

Dado que su teoría guarda relación directa con las influencias de la sociedad, concibe el desarrollo como una serie de etapas psicosociales que el individuo va experimentando. En cada una de ellas, el sujeto enfrenta una crisis o conflicto que debe resolver para poder avanzar a la etapa siguiente .

Dicho avance de una etapa a otra se realiza cuando la persona se encuentra preparada biológica, psicológica y socialmente, es decir, cuando puede responder a las exigencias sociales de acuerdo con lo que se espera de ella. Ya que cada fase introduce una nueva serie de cargas sociales intensas (exigencias que cambian de una etapa a otra y que varían según las culturas).

Al mismo tiempo, en cada fase de desarrollo se reúnen dos fuerzas contrarias que exigen una solución. La solución eficaz de los conflictos en cada una de ellas, produce un movimiento ascendente en la escala de madurez. Mientras que la contraparte negativa de cada fase, se refiere a los riesgos que el individuo debe superar para impedir un retraso o fracaso en su desarrollo (cit. en Maier, 1977 p.37).

De acuerdo a Erikson existen ocho etapas de desarrollo psicosocial, de las cuales las cinco primeras abarcan la infancia, niñez y adolescencia, y las tres últimas corresponden a la etapa adulta

Las etapas propuestas por este autor son: confianza básica contra desconfianza, autonomía contra duda y vergüenza, iniciativa contra culpa, industria contra inferioridad, identidad contra confusión de papeles, intimidad contra aislamiento, generatividad contra estancamiento e integridad contra desesperanza.

De acuerdo a los propósitos que se persiguen en este trabajo, se centrará la atención en la tercera etapa de iniciativa contra culpa que abarca los años preescolares, por ser la etapa en la

que se prepara a los niños para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Para llegar a esta fase del desarrollo, el niño ha pasado por una etapa de total dependencia de otras personas para satisfacer sus necesidades, en donde la adecuada atención y cuidado propiciarán en él confianza en las personas y en el medio que le rodea (etapa uno).

También ha enfrentado una etapa de conciencia respecto a sus capacidades físicas (de gatear a caminar), lo cual le produce un sentimiento de autonomía o independencia (etapa dos).

De esta forma, llega al tercer periodo cuando empieza a extenderse más allá del propio cuerpo, hacia las personas y cosas que le rodean. Durante esta etapa empieza a tomar iniciativas y a guiarse por su sentido de curiosidad, incitado por su medio social para desarrollar una actividad y alcanzar un fin, es decir, para dominar tareas específicas. "Se le pide que asuma la responsabilidad de sí mismo y de lo que está englobado en su mundo" (Maier, 1977 p.52).

Los jardines de niños o escuelas preescolares son las principales instituciones que con el hogar, indican al pequeño la variedad de iniciativas apropiadas para él en ese momento de su vida. Ahora el niño afronta un periodo de intenso aprendizaje, gran parte de su tiempo se relaciona con otros pequeños de su edad, enfrentando nuevas experiencias y aprendiendo a cooperar con los demás.

Aprende también a utilizar su imaginación, ampliando sus destrezas mediante juegos de cualquier tipo. Se preocupa por refinar sus actividades musculares, la exactitud de sus percepciones, su evaluación de los otros y sus cualidades de comunicación.

En esta fase mejora el uso del lenguaje, formula preguntas que le permiten empezar a comprender antiguos y nuevos misterios. Entabla pláticas con amigos, vecinos y parientes, y sobre todo su lenguaje representa algo más que la mera comunicación, implica

asumir una posición en una situación dada y un compromiso verbal con dicha posición.

Es en esta etapa, donde comienza a observar diferencias sexuales entre las personas que le rodean, ésto afecta sus sentimientos y el curso que debe seguir en relación con las normas sociales.

A medida que el niño investiga y elabora fantasías respecto a lo que quisiera llegar a ser, surge en él un sentimiento de culpa, debido a que su curiosidad e iniciativa lo llevan a superar la anterior dependencia creada con las personas que lo atendían. Esto origina en él un deseo de frenar todos sus impulsos que lo conducen a esta iniciativa investigadora (cit. en Maier, 1977 p.53).

Cuando se impide al pequeño actuar conforme a sus sentimientos naturales, se le obliga a continuar dependiendo de los adultos y con ello se frena el desarrollo de sus destrezas, juego e imaginación.

Según Erikson, los niños que han resuelto satisfactoriamente las primeras crisis psicosociales, tendrán confianza, autonomía y plena iniciativa. Con gran facilidad aprenderán lo suficiente para ser industriosos y quedarán preparados para tratar de aprender nuevas habilidades (cit. en McCandless y Trotter, 1981 p.393).

De esta forma continuarán ascendiendo a través de las etapas psicosociales planteadas por este autor.

TEORIA COGNOSCITIVA

Jean Piaget ha sido considerado el principal exponente de la teoría cognoscitiva. De las observaciones y experimentos realizados principalmente con sus tres hijos, y extendiendo gradualmente sus observaciones con otros niños, elaboró una

teoría de la inteligencia que explica el desarrollo cognoscitivo y las etapas por las que pasan los niños.

Piaget subraya la importancia de la maduración biológica en el proceso del pensamiento, y de la interacción continua del niño con su ambiente. Considera que "los niños no heredan ninguna capacidad mental ya formada, solo una forma de responder al ambiente. En su esencia, esa respuesta consiste en una tendencia a adaptarse al medio, como toda criatura viva debe hacerlo para sobrevivir" (cit. en Beard, 1971 p. 14). Así el niño va transformándose a través de su experiencia activa en un adulto pensante e inteligente.

En la definición de su teoría, Piaget introduce múltiples conceptos entre los cuales destacan:

Esquema.- se refiere a una secuencia bien definida de acciones físicas o mentales. Los niños mediante la repetición empiezan a reconocer una secuencia regular de acciones, la cual va guiando su conducta, como por ejemplo: el niño gatea con la intención de alcanzar un juguete. Tan pronto como un esquema de acción se desarrolla, éste es aplicado a nuevos objetos y situaciones.

Adaptación.- para Piaget es el proceso más importante del funcionamiento intelectual; "...es el esfuerzo cognoscitivo del organismo (la persona pensante) para hallar un equilibrio entre el mismo y su ambiente" (cit. en Maier, 1977 p. 102).

La adaptación es un proceso en dos partes donde interaccionan la continuidad de los esquemas existentes y la posibilidad de alterarlos, creando nuevas estructuras. Este proceso incluye la asimilación y la acomodación.

Asimilación.- consiste en la incorporación de nuevos objetos o experiencias a un conjunto de esquemas ya existentes; por ejemplo, cuando los niños escuchan a las personas hablar, asimilan diferentes sonidos, y poco a poco los van incorporando a su capacidad para utilizar el lenguaje.

Acomodación.- es el proceso mediante el cual los niños modifican sus esquemas para resolver sus problemas como resultado de nuevas

experiencias; esto es, buscan formas de comportamiento nuevas y exitosas cuando el ambiente no responde a los esquemas ya aprendidos. Por ejemplo, el niño ha asimilado que chupando investiga nuevos objetos, si al chupar un globo, éste estalla, el infante empezará a acomodar sus conductas con actividades como lamer, soplar, etc.

Así, para Piaget "la inteligencia es equilibrio entre asimilación y acomodación". Para él toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores, y toda conducta es al mismo tiempo una acomodación de esos esquemas a la actual situación (cit. en Newman y Newman, 1985 p. 33).

Según Piaget (1967, p.11) "el desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior". Es igualmente un proceso inherente, inalterable y evolutivo. Describe el desarrollo cognoscitivo en una serie de periodos y subperiodos o estadios. Cada uno de ellos significa el paso de un nivel del funcionamiento conceptual a otro, donde el niño distingue un determinado tipo de cognición, y en donde las capacidades adquiridas en las etapas anteriores se retoman para integrarlas en una estructura más compleja.

Piaget divide el desarrollo cognoscitivo en cuatro periodos: sensoriomotor, preoperatorio, de las operaciones concretas y de las operaciones formales.

En este trabajo nos ocuparemos del periodo preoperatorio (entre los 18 meses y los 7 años de edad aproximadamente), ya que es la etapa en donde generalmente se desarrollan las condiciones previas para la adquisición de la lecto-escritura.

Durante el periodo preoperatorio, los niños empiezan a adquirir la capacidad de ejecutar actividades u operaciones mentales internas, en oposición a operaciones primordialmente físicas, características de la etapa sensoriomotora. En la etapa anterior, el interés del niño se centró en el ambiente inmediato,

coordinando movimientos y percepciones para alcanzar objetivos a corto plazo.

Alrededor de los 18 meses con la aparición del lenguaje y más tarde al descubrir y utilizar nuevos símbolos como la imitación, la imaginación, el juego y el dibujo, el niño puede repetir, sustituir o expresar simbólicamente acciones y objetos.

A través de la adquisición de estas capacidades de representación, el niño incrementa sus esquemas y aumenta la percepción de la relación entre sí mismo y el ambiente que le rodea, además se encuentra ante mayores posibilidades de comunicar a los demás estados de ánimo internos como deseos, dudas o temores.

El pequeño empieza a formarse una imagen mental del mundo, que contiene algo más que su propio yo. Aún así su pensamiento es egocéntrico, es decir, interpreta las acciones y experiencias de las demás personas y objetos en términos de sus propios esquemas. Su razonamiento va de lo particular a lo particular, sin generalización ni rigor lógico, y puede realizar clasificaciones y comparaciones, pero tomando solamente una relación a la vez y en forma práctica.

Este periodo es "una etapa de transición entre las pautas de vida propia de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción, y la conducta rudimentariamente socializada" (cit. en Maier, 1977 pp. 126,127).

Piaget divide el periodo preoperatorio en dos estadios, el preconceptual (de los 18 meses a los 4 años) y el intuitivo (de los 4 a los 7 años).

El primero se caracteriza porque sus esquemas se derivan en parte de sus acciones. Puede llegar a realizar algunas clasificaciones por tamaño, color o forma, con una relación a la vez; sin embargo las relaciones espaciales con excepción de las más simples le resultan difíciles. Los pequeños en este estadio suponen que los demás tienen la misma visión que ellos, sin tener en cuenta el punto de vista de los demás (realismo) y afirman constantemente

que los acontecimientos son causados por personas (artificialismo).

En el periodo intuitivo, el juego simbólico y de simulación se torna menos frecuente; ahora sus juegos empiezan a imitar la realidad de manera más fiel. Se produce una evolución que permite al niño comenzar a dar razones de sus creencias y acciones, sin embargo sus juicios aún están basados en lo que está percibiendo. Empieza a tener conciencia de las reglas y juicios morales considerándolos absolutos.

Atribuye vida y sentimientos a los objetos; sus explicaciones son cada vez más artificiales y menos animistas y mágicas.

Sus concepciones espaciales están estrechamente vinculadas a la acción, aunque ya es capaz de observar proximidad, separación, orden y continuidad; así como de comprender la conservación del número y la sustancia aproximadamente alrededor de los 6 años.

En los siguientes periodos, poco a poco el individuo desarrolla la capacidad de utilizar las imágenes y los símbolos para efectuar operaciones mentales, dando muestras de pensamiento lógico, hasta llegar al más complejo y abstracto pensamiento hipotético-deductivo, pensando en base a ideas, solucionando problemas y desarrollando la creatividad.

TEORIA CONDUCTUAL

A diferencia de las teorías de Freud y Piaget, el conductismo representa otro enfoque en el estudio del ser humano, que en su afán por lograr un carácter más científico, se basa exclusivamente en sucesos o conductas observables y medibles.

Este enfoque "...considera al desarrollo humano, no como una serie de etapas o fases por las que debe pasar todo niño, sino como un proceso de aprendizaje y formación gradual de hábitos y normas de conducta" (McClandless y Trotter, 1981 p. 20).

De acuerdo a esta teoría las conductas se aprenden a través de la interacción y experiencia del niño con su medio ambiente.

Robert R. Sears, es uno de los investigadores que dentro de esta corriente centra su atención en el estudio del desarrollo infantil; razón por la que en el presente trabajo se ahondará un poco más sobre sus aportaciones.

Sears(cit. en Maier, 1977) intenta conciliar la teoría psicoanalítica con la conductista. Sus principales aportaciones se refieren al desarrollo de la dependencia y la identificación durante los primeros años de la niñez, destacando la influencia que los padres ejercen en la personalidad del niño (éstos constituyen los agentes más importantes de reforzamiento).

Así, la conducta del niño depende del modo de crianza y los cambios de ésta se conciben como el resultado de: la maduración física, el condicionamiento cultural y las expectativas de los otros con respecto a la conducta inmediata .

Para Sears el desarrollo del niño es un proceso ordenado en donde se renuncia a modos de conducta que ya no son apropiados, y se adquieren nuevas formas de acción adecuadas a la edad y condiciones actuales.

Las primeras fuentes de aprendizaje en el recién nacido se relacionan con la satisfacción de sus necesidades innatas como: alimentación, eliminación de desechos, calidez personal y comodidad física. Poco a poco el niño aprende a seleccionar las respuestas que el medio ambiente parece esperar de él, específicamente su madre con la que establece una relación diádica que promueve la dependencia y la refuerza.

Tanto el niño como la madre, tienen un repertorio de actos significativos que estimulan las respuestas del otro. Este vínculo es esencial para el desarrollo en esta época, pero constituye una dificultad para fases de socialización posteriores.

Este autor menciona como variables importantes que afectan el desarrollo del niño: su sexo, la posición en la familia, la posición social de la familia, el estatus de la familia y la felicidad de la madre.

Durante el periodo comprendido entre los dos años y medio y la edad en que el pequeño ingresa a la escuela, continúan motivándolo sus necesidades primarias, sin embargo día a día se incorpora al aprendizaje social.

La madre continúa siendo el principal agente de reforzamiento ella percibe la conducta que debe cambiar y establece las normas que rigen los actos del niño. Lo primordial en este momento es infundir en el pequeño el deseo de socializarse.

El hecho de que el menor logre las conductas que su sociedad espera de él, lo llevará a la automotivación y autosatisfacción, así como a respuestas y actividades más maduras.

A través de la imitación de acciones realizadas por sus padres, el niño logra satisfacer sus necesidades, de tal forma, que la dependencia disminuye conforme avanza en edad y encuentra apoyo en otras personas.

Una vez que el pequeño es capaz de satisfacer sus propias necesidades e inicia el periodo preescolar (etapa de mayor relevancia dentro de esta investigación, debido a que representa la etapa de preparación para la lecto-escritura), tiende a parecerse a sus progenitores, adoptando las conductas adultas que percibe como apropiadas.

Según Sears, la tipificación sexual (estimulación de conductas apropiadas de acuerdo al sexo) es un factor determinante en el proceso de identificación. A medida que el niño se acerca a la edad escolar tiende a manifestar las características de la persona con la que se identifica más intensamente.

La educación sexual también es parte integral de la socialización y en general se encuentra determinada por las actitudes de los progenitores. Asimismo, la conducta agresiva puede verse

favorecida por una extrema permisividad de los padres, o por una excesiva limitación de agresión.

Durante este periodo el juego le ofrece al niño la oportunidad de explorar, por ensayo y error, la estructura de su medio ambiente inmediato; es a través del juego que puede incorporar a voluntad la conducta de sus progenitores y expresar su alegría, frustración o cólera.

La socialización también implica aprender a comunicarse, sobre todo a relacionarse a nivel verbal con otras personas. Sin embargo también aprende que sus movimientos y posturas corporales pueden servirle en sus relaciones interpersonales, como una forma de comunicación no verbal; mismas que utiliza como técnica para influir encausando la conducta de otros hacia un fin deseado.

Al inicio de esta fase el niño pasa del control de sus padres, al autocontrol parcial, alrededor los dos años adquiere cada vez más control sobre sus impulsos.

El autocontrol se refiere al proceso mediante el cual el niño adopta de forma gradual y como propios los deseos y estándares de sus padres. Así, un número cada vez más elevado de cualidades de los progenitores se incorpora al repertorio de acción del propio niño.

De acuerdo a lo anterior, el niño va desarrollando su propia personalidad conforme a la dirección de sus padres. Su éxito depende de que el método de crianza encuentre un terreno intermedio entre el exceso o insuficiencia de dependencia y entre una identificación muy acentuada o reducida, ya que los extremos deformarán el progreso normal del desarrollo .

TEORIA DE LA MADURACION

Esta teoría lleva a cabo la clasificación de conductas de acuerdo a las diferentes edades de los niños, basándose en la observación directa de dichas conductas.

Su principal representante es Arnold Gesell, cuyo propósito fué establecer normas del desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los 16 años.

De acuerdo a este autor es posible determinar una serie de características típicas para cada edad del desarrollo; ya que aunque existen diferencias individuales, las secuencias y el plan básico de crecimiento constituyen características relativamente estables (cit. en Gesell y col., 1979 p.29).

El desarrollo constituye un proceso continuo que avanza de acuerdo a una secuencia ordenada de etapas, cada una de las cuales representa un nivel de madurez en el ciclo de desarrollo . Sostiene que el desarrollo, incluso el mental, está íntimamente ligado a la maduración del sistema nervioso y éste a su vez a la constitución, es decir, a los rasgos y tendencias innatas que en cierta medida determinan la futura capacidad de aprendizaje del niño. Así, el potencial básico que posee el pequeño depende en gran medida de factores genéticos. Pero la forma en que él emplea ese potencial, es influida por el medio ambiente. De esta forma se concibe al crecimiento como un concepto unificador, pues resuelve el dualismo herencia y ambiente (cit. en Gesell y col. 1979 p. 27).

Al mismo tiempo que el cuerpo del niño crece, evoluciona su conducta. A medida que el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia (cit. en Gesell y Amatruda, 1990 p.29).

Conforme el niño crece desarrolla una serie de conductas más maduras. En los primeros meses su vista le permite conocer el mundo físico que le rodea, más adelante empieza a tocar los objetos y esta manipulación le ayuda a penetrar poco a poco en la topografía y geometría del espacio, o sea en relaciones como dentro-fuera, sobre-debajo, etc.. Gracias a su infatigable locomoción adquiere las sensaciones de aquí-allá y cerca-lejos. También sus apreciaciones de tiempo y de las palabras que lo denotan, dependen de su capacidad y autocontrol motor.

De acuerdo a Gesell el diagnóstico evolutivo requiere el examen de cinco campos conductuales que son representativos de los diferentes aspectos del crecimiento, éstos son:

1.- Conducta adaptativa. Incluye adaptaciones de carácter perceptual, manual, verbal y de orientación, que reflejan la capacidad del niño para acomodarse a las nuevas experiencias y para servirse de las pasadas.

2.- Conducta motriz gruesa. Corresponde a las reacciones posturales, el equilibrio de la cabeza, sentarse, pararse, gatear y caminar.

2.- Conducta motriz fina. Consiste en el uso de manos y dedos para la aproximación, prensión y manipulación de un objeto.

4.- Conducta de lenguaje. Abarca toda forma de comunicación visible y audible, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. Esta conducta incluye la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.

5.- Conducta personal-social. Comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social en que vive.

Cabe hacer mención de que estos cinco aspectos no se encuentran netamente diferenciados, los valores de la conducta se superponen y cambian con la edad. Un modo de conducta puede ser considerado adaptativo a una edad y motor en otra.

Para Gesell los cinco primeros años son fundamentales y más formativos, su influencia sobre los años siguientes es incalculable.

Durante el primer año de vida el niño adquiere el control de sus músculos oculomotores y el de los que sostienen su cabeza y mueven sus brazos. Poco a poco logra gobernar tronco y manos, hasta extender el control a sus piernas, pies, dedos índices y pulgares.

Las características del niño de cuatro a seis años (periodo de mayor significado dentro de este trabajo) son las siguientes.

A los cuatro años:

En el área motriz, corre y salta con mayor facilidad, mantiene el equilibrio sobre una sola pierna, le agrada realizar pruebas con sus piernas y actividades que le exigen una coordinación motriz fina. Sus ademanes demuestran mayor refinamiento y precisión. Al dibujar le dedica mayor atención a un solo detalle. Copia un círculo siguiendo el sentido de las manecillas del reloj. Puede copiar un trazo vertical y otro horizontal para formar una cruz. Imita una demostración doblando tres veces una hoja.

En relación a su conducta adaptativa posee la capacidad de generalización y abstracción. Acosa con preguntas que reflejan su impulso por conceptualizar el mundo social. Enumera y clasifica; su concepto numérico se encuentra entre uno, dos y muchos. Su mentalidad es más activa que profunda. Efectúa dos juicios consecutivos, en lugar de uno comparativo. Su dibujo de un hombre consiste en una cabeza, dos agregados y a veces ojos. Con los cubos construye tanto en dimensión vertical como horizontal. Le gusta crear y producir de primera intención.

Respecto al lenguaje pregunta de manera interminable, articula de forma algo infantil. Charla para atraer la atención, combina hechos, ideas y frases para reforzar su dominio de palabras y oraciones. La gramática de sus frases (ni siquiera, por poco, como el otro, etc.) involucra cierto grado de pensamiento abstracto y de relaciones.

Para la conducta personal social, el cuarto año representa una combinación de independencia y sociabilidad. En el hogar requiere menor cuidado, puede desvestirse y vestirse casi sin ayuda, se peina solo, cepilla sus dientes. Requiere menos recomendaciones, puede disponer la mesa correctamente. Duerme ininterrumpidamente durante la noche. Acude al baño por sí mismo. Prefiere los grupos de dos y tres chicos para jugar. Es excelente para encontrar pretextos. Suele desarrollar temores irracionales (cfr. Gesell 1977).

A los cinco años:

En esta edad sus características motrices se dirigen a un mayor control de la actividad corporal y su sentido del equilibrio es más maduro. Brinca y salta sin dificultad, también posee mayor coordinación fina. Maneja el lápiz con seguridad y decisión. Baila llevando el compás de la música. En general sus habilidades dan la pauta de que su sistema neuromotor ha evolucionado.

Dentro de su conducta adaptativa resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales. Hace el dibujo de un hombre diferenciando sus partes. En sus juegos le gusta terminar lo que ha empezado. Respecto a la captación de números, tiene mayor discernimiento (puede contar inteligentemente diez objetos). Repite una larga sucesión de hechos. Cuando pinta, su idea precede a la obra sobre el papel. Es más sensato, responsable y práctico. Tiende al realismo y aumenta su capacidad de atención.

En cuanto al lenguaje, presenta una articulación correcta. Tiene un verdadero deseo de saber, por lo que cuando pregunta, lo hace para informarse. Sus definiciones están hechas en función utilitaria. Su vocabulario se ha enriquecido y mejora su sintaxis. En una conversación pregunta sobre el significado de palabras desconocidas.

En lo que se refiere a la conducta personal social, el niño de esta edad goza de relativa independencia y facultad de bastarse a sí mismo. Es obediente y puede confiarse en él. Se muestra protector con los más pequeños. Muestra rasgos como: seriedad, paciencia, cuidado, generosidad, amistad, cordialidad y sociabilidad. Disfruta el trabajo y juego en grupo. La seguridad en sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son sus principales rasgos durante esta edad (cfr. Gesell, 1975).

Al llegar al sexto año, el niño enfrenta un periodo de transición importante, en el que se muestra impetuoso y explosivo; en cambio a los siete años, generalmente se produce una fase de calma. Conforme el niño avanza en edad adquiere mayor madurez.

Gesell propone que los perfiles de desarrollo establecidos no deben entenderse como estándares absolutos, lo importante es estudiar y comprender el camino que sigue el crecimiento, no el momento exacto en que ocurre cierta conducta.

ENFOQUE PSICOPEDAGOGICO DE LA PSICOMOTRICIDAD

Pierre Vayer (1977a, 1977b), como resultado de sus experiencias psicopedagógicas realizadas con niños, propone la educación psicomotriz como una modalidad educativa, global y necesaria para todo tipo de niño, desde el normal, hasta el niño con problemas; la cual debe formar parte del conjunto de actividades educativas. Para Vayer el desarrollo del niño y su evolución son resultado de las interacciones constantes entre el propio niño, a través de su cuerpo y el mundo de los objetos y de los demás. De acuerdo a este autor "el niño hace el aprendizaje del mundo con todo su cuerpo, con todo su ser; y por tanto, cuando él domine su cuerpo podrá aprender el mundo de las cosas y establecer relaciones con ellas, y asimismo cuando domine el uso de su Yo, podrá adquirir su independencia frente al mundo de los demás, aceptar ese mundo y establecer las necesarias relaciones con él" (Vayer, 1977b p.2).

Plantea que las diferentes orientaciones teóricas sobre el desarrollo del niño, tienen en la pequeña infancia un denominador común, que es la presencia del cuerpo.

Considerando principalmente las teorías de Wallon, Gesell y Piaget, propone diversas etapas del desarrollo del niño, concediéndole especial importancia a la elaboración del esquema corporal. Señala que la observación de lo que es el control postural (las actitudes) y lo que es el control segmentario (los gestos de los miembros superiores e inferiores) nos habla siempre de la personalidad y del grado de madurez del niño. Propone que

todo lo que la persona es, sus emociones, sentimientos y su actividad conceptual son inseparables del propio cuerpo.

Asimismo destaca la acción de la educación psicomotriz como una educación general del ser a través de su cuerpo; y la relevancia del examen psicomotor para conocer al niño y programar el tipo de educación que conviene a su caso.

Las etapas de desarrollo, siguen las leyes de la maduración nerviosa en una elaboración progresiva, donde las fronteras entre ellas son relativamente flexibles, ya que cada niño tiene su propia historia y vivencias.

Divide el desarrollo del niño de la siguiente manera: periodo maternal, periodo global-sincrético, periodo de transición y periodo de la diferenciación y análisis.

Durante el periodo maternal, el niño pasa de los primeros reflejos, a la marcha y a las primeras coordinaciones motrices, a través de una relación con la madre (diálogo tónico) muy estrecha al principio, luego cada vez más suelta, pero sin embargo siempre presente. Con las posibilidades de acción el niño adquiere también las posibilidades para descubrir y conocer.

Las siguientes dos etapas son las que se describirán con mayor detalle, ya que es en estos periodos, donde generalmente se presentan las condiciones previas a la lecto-escritura.

El periodo global-sincrético (de los dos a los cinco años) inicia cuando el niño entabla los primeros procesos del conocimiento, y está listo para integrarse al mundo a través de la acción de su Yo corporal.

"A través de la acción, la prehensión se hace cada vez más precisa, estando asociada a los gestos y a una locomoción cada vez más coordinada. La motricidad y la cinestesia permiten al niño el conocimiento y por ende la utilización cada vez más diferenciada, cada vez más precisa de su cuerpo por completo. La relación con el adulto es siempre un factor esencial de esta evolución que permite al niño desprenderse del mundo exterior y de reconocerse en tanto que individuo" (Vayer, 1977b p. 23).

En la interacción del niño con el mundo de los objetos, comienza a conocerlos con manipulaciones y construcciones. Se inicia el desarrollo de la organización perceptiva (colores y sonidos), la construcción del espacio, la organización en el espacio gráfico y la organización de las relaciones en el tiempo.

Al final del periodo, el niño posee coordinaciones motrices con precisión y habilidad en actividades simples; la dominancia manual es clara y se inician las distinciones derecha-izquierda; se interesa especialmente en el presente, aunque comprende el ayer y el ahora, y su lenguaje ha superado la mayor parte de las dificultades de pronunciación.

Este periodo es el inicio de la educación colectiva y es, donde se presentan las primeras convenciones sociales. La adaptación social del niño presenta una doble vertiente: por una parte, la adaptación al mundo de los demás, realizada en un clima esencialmente afectivo, como son las actividades de juego y socialización; y por otra parte, la autonomía progresiva frente al mundo de los demás ante las necesidades elementales de la vida diaria como alimentarse, vestirse y seguir reglas de higiene (cfr. Vayer, 1977a pp. 41-42).

En este periodo la educación es básicamente psicomotriz, y los propósitos de la acción educativa están encaminados a favorecer el desarrollo exterior a través de la educación global del esquema corporal (diálogo corporal) y de los diferentes aspectos del Yo frente al mundo.

El siguiente periodo llamado de transición (de los cinco a los siete años), es precisamente un puente entre el periodo anterior al de análisis y diferenciación, es decir la transición de la actuación del cuerpo a la representación.

El niño cursa este periodo desarrollando el control postural y respiratorio, la independencia de los brazos con relación al tronco, afirmando la lateralidad y el conocimiento de derecha-izquierda. La capacidad de atención se prolonga a más largos periodos de tiempo. Su coordinación es más precisa y hábil, se ha

desarrollado el sentido del tiempo y la organización perceptiva en las referencias espaciales y temporales. Ahora es capaz de diferenciar entre juego y trabajo.

La presencia del adulto y el grupo familiar, continúan siendo un factor importante en el establecimiento de los diversos modos de reacción, consigo mismo y con su entorno. El niño se convierte ahora en un verdadero miembro de la familia y busca adaptarse al grupo.

En este periodo la educación psicomotriz se dirige a la suficiencia del niño sobre sí mismo, así como a proporcionar los medios para los aprendizajes escolares, en particular los de la escritura-lectura-dictado.

Finalmente en la última etapa, con el desarrollo de las diferentes funciones y habilidades se elabora definitivamente el esquema corporal; el niño tiene los medios para conquistar su autonomía, y desarrollar las diferentes capacidades de aprendizaje y de relación con el mundo exterior al interesarse por la vida social.

CONCLUSIONES DEL CAPITULO

En este capítulo hemos revisado diferentes teorías sobre el desarrollo del niño. Todas ellas coinciden en conceder una importancia fundamental al desarrollo que ocurre durante la niñez, para la adaptación posterior del ser humano.

En todas las teorías se contempla una evolución gradual del desarrollo, donde las habilidades anteriores son necesarias para la consecución de capacidades más maduras y relaciones sociales más complejas; cada desarrollo ofrece la oportunidad de corregir o completar las adquisiciones anteriores, y los logros obtenidos en un momento no se pierden posteriormente, sino que se subordinan a los nuevos requisitos.

En cada una de las teorías, con excepción de la conductual, se describe el desarrollo del niño en fases o etapas con rangos de edad aproximados, más que periodos fijos de edad. En lo que difieren es en la división de las etapas y la relevancia de cada una de ellas.

Las diferentes teorías enfatizan especialmente un aspecto determinado de la conducta humana, proporcionando únicamente una comprensión parcial del desarrollo del individuo; sin embargo éstas pueden complementarse entre sí, integrando los factores principales que intervienen en el desarrollo del niño, aún a costa de las diferencias entre sus postulados básicos, en la terminología y metodología utilizada.

Las diferentes teorías han sido reconocidas como grandes aportaciones al conocimiento del desarrollo infantil, sin embargo también cada una ha sido criticada por ejemplo: por dirigir su atención a un aspecto de la conducta humana y dar poca importancia a otros aspectos; por limitarse a considerar solamente hechos observables, o por el contrario por dirigir su atención a factores mentales que no puede probarse su existencia, medirse o controlarse.

Respecto al periodo preescolar, de cuatro a seis años, cada teoría ha descrito el desarrollo bajo concepciones muy diversas, sin embargo podemos concluir que en esta etapa, a través de la maduración y de las vivencias, el niño: empieza a ejecutar operaciones físicas y mentales mediante la imitación, la imaginación, el juego y el dibujo; se encuentra maduro en su control motor; adquiere un conocimiento de sí mismo y de su propio cuerpo y lo utiliza en forma cada vez más diferenciada y precisa; se inicia en las nociones de lateralidad, tiempo y espacio; en su lenguaje formula innumerables preguntas y habla sin articulación infantil; despliega una activa tendencia a conceptualizar y generalizar; es capaz de narrar una gran cantidad de información; adquiere conciencia de su propia sexualidad y surge la identificación con el progenitor del mismo sexo; comienza a

valerse por sí mismo y a tomar iniciativas; su conciencia se extiende hacia el mundo que le rodea; se manifiesta satisfecho por lo que es capaz de hacer; aprende a cooperar con los demás y a comprender las limitaciones sociales.

En definitiva, es un periodo esencialmente importante de toma de conciencia y adquisición de habilidades, que va a configurar la madurez del niño tanto intelectual como afectivamente, lo que repercutirá probablemente en sus aprendizajes escolares (en particular la adquisición de la lecto-escritura) y en general en su futuro como individuo.

CAPITULO II

PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA

El tema de la lecto-escritura ha ocupado un lugar relevante dada la repercusión pedagógica, psicológica y social que tiene. El hecho de leer y escribir representa un instrumento valioso en la socialización del ser humano; la mayor parte de sus conocimientos los adquiere por medio de este proceso que le permite estar en contacto con la ciencia, el arte, la técnica y diferentes formas de cultura (cfr. Aguirre y Sandoval, 1980 p.IX).

Por otra parte, la necesidad de su enseñanza no se exige únicamente por su valor cultural y social, sino también por ser un elemento de vital importancia para el individuo, quien apoyándose en ella puede solucionar con mayores garantías de éxito sus problemas y necesidades personales.

La lectura es uno de los instrumentos básicos para el progreso de la humanidad ; por ello ocupa un lugar destacado entre las actividades escolares encaminadas al perfeccionamiento del idioma. La vertiente gráfica de éste, es la que hace necesaria la enseñanza de la escritura (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p.73).

Dada la relevancia que tiene este aprendizaje en la vida del niño, el presente capítulo cubrirá los aspectos que intervienen en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, tomando en cuenta la perspectiva tradicional y el punto de vista que actualmente impera al respecto.

Al mismo tiempo se describirán los métodos fundamentalmente empleados en la enseñanza de la lecto-escritura.

PERSPECTIVA TRADICIONAL

Lectura

Antiguamente el acto de leer y la enseñanza de la lectura se concebían como aprendizajes casi mecánicos, preparados por los maestros de acuerdo a distintas técnicas, de modo que todas las habilidades de la lengua escrita se dominaran progresivamente.

Así, aprender a leer consistía en saber identificar correctamente las palabras, limitando al proceso de lectura a un acto de percepción de signos gráficos, mientras los pasos subsecuentes se consideraban una sobrecultura (Dehant y Gille, 1976 p. 11).

De lo anterior se desprende que al inicio del proceso se debe prestar mayor atención a la parte mecánica y cuando el niño logre su dominio, iniciar la lectura de comprensión .

De acuerdo a esta perspectiva el proceso lector distingue dos elementos fundamentales, la percepción de signos escritos y su comprensión e interpretación. En el caso de la lectura oral se añade otro elemento, que es la pronunciación correcta de los signos percibidos (cfr. Enciclopedia Técnica de la Educación , 1975 p. 74).

La percepción de los signos escritos se relaciona con una serie de hábitos mecánicos como el movimiento de los ojos. Durante la lectura dicho movimiento consiste en una serie de saltos, que se fijan en determinados lugares permaneciendo centésimas de segundo en ellos. Estas pausas están condicionadas por la habilidad del lector y por la dificultad del texto.

Además de los movimientos de avance, el ojo puede realizar movimientos de retroceso a fin de completar la percepción visual de una palabra o grupo de letras. La percepción de una palabra no se da letra por letra, sino globalmente; en cada pausa se capta el aspecto general de la palabra, lo cual permite su

reconocimiento y comprensión. En general los movimientos oculares rítmicos, rápidos y de mayor amplitud corresponden a un buen lector.

En relación al segundo aspecto, de acuerdo a Reed (cit. en Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p.74) la comprensión es un fenómeno de asociación entre el significado de la palabra y su forma gráfica. Para que exista una verdadera comprensión deben integrarse varios factores: nivel intelectual, amplitud de vocabulario y madurez del sujeto.

También es necesario considerar la adecuación de textos a la edad del pequeño y las características propias del lector, pues es más fácil captar el significado y forma oral de los signos que se conocen, que aquellos que no forman parte de su vocabulario. Otro elemento que condiciona este proceso es la forma de presentar el material (papel de impresión, letra, etc.).

De acuerdo a esta perspectiva, para que el aprendizaje de la lectura se realice sin dificultad es necesario que el niño haya alcanzado un grado mínimo de desarrollo, nivel que se ha fijado aproximadamente a los seis años.

Además de la edad física y mental, existen una serie de factores que pueden influir a favor o en contra del aprendizaje lector como: vocabulario oral suficiente, capacidad de expresión y comprensión, capacidad para discriminar visual y auditivamente, capacidad de observación, capacidad para mantenerse atento en determinadas tareas, madurez emocional y social, e interés por la lectura.

Escritura

Respecto al aprendizaje de la escritura, se plantea como un proceso evolutivo desarrollado gradualmente, e integrado por etapas que van desde el garabato hasta la escritura utilizada por el adulto (cfr. Condemarin y Chadwick, 1990 p.25).

En un principio aprender a escribir suele ser copiar, reproducir o imitar conductas manuales. Para que dichas conductas se realicen sin dificultades, se hace necesario dotar al cuerpo y a la mano de una posición adecuada.

El niño debe sentarse con el tronco recto, ligeramente inclinado hacia adelante, la cabeza debe seguir la línea del tronco, los pies deben apoyarse en el suelo y los codos sobre la mesa. El lápiz se sostiene entre los dedos pulgar y medio, colocándose el dedo índice sobre éste. La mano con que se escribe debe apoyarse sobre el dedo meñique, con la palma dirigida hacia el papel. El cuaderno puede colocarse ligeramente inclinado hacia la izquierda, en el caso de sujetos diestros (cfr. Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p.111).

La evolución de la escritura se relaciona con el desarrollo psicomotor del niño, los trazos sin intención aparecen en el momento en que aprende a caminar, adquiere el equilibrio y le es posible tomar objetos entre el pulgar e índice. Todo esto se debe a la coordinación entre la visión y la prensión.

A medida que las coordinaciones y percepciones se afinan (en particular la coordinación ojo-mano) y comienza la función simbólica, el niño empieza a efectuar las primeras imitaciones de la escritura que distingue visualmente del dibujo.

Mediante el ejercicio práctico de todos los días: trazos sin intención, dibujo y actividades manuales de cualquier tipo, el niño adquiere una mayor seguridad en la ejecución de sus movimientos.

A los cuatro años el sistema nervioso central y los órganos de los sentidos adquieren cierto grado de desarrollo, que se traduce en coordinación de movimientos y mejoras en la motricidad fina. Esta habilidad, unida al desarrollo de la inteligencia simbólica (en particular el desarrollo del lenguaje) permite que el niño llegue a descubrir lo que un signo significa (cfr. D Angostino y Raimbault, 1979 p.73).

Para llegar a reproducir la escritura, el niño debe aprenderla y respetar sus exigencias. Esto supone la existencia de una buena discriminación visual para percibir y reconocer letras, ya que algunas se diferencian por detalles mínimos (v-y).

De igual forma se requiere un buen desarrollo de la motricidad fina para reproducir con exactitud el trazado de las letras respetando sus proporciones (q-Q).

Para que los signos de la escritura tengan significado, deben seguir un orden y orientación. Cada elemento (letra o palabra) debe ocupar un lugar preciso para no deformar el sentido del mensaje. Por ejemplo, las palabras "olor" y "loro" se componen de las mismas letras y el orden en el cual están colocadas determina su significado.

También se marca que el espacio para la escritura tiene dos dimensiones y debe orientarse según convenciones preestablecidas. La mayor parte de la escritura alfabética y fonética se orienta de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Estas características exigen que el niño tenga una buena orientación en el espacio y en el tiempo, en donde este último, significa a la vez orden, duración y sucesión.

La relación espacial se relaciona con el cuerpo, el niño escribe en un espacio de representación que se relaciona con su propio cuerpo y se orienta como él: arriba, abajo, izquierda, derecha y en medio.

La adquisición de la escritura no se limita a la capacidad para reproducirla. Requiere que el niño llegue a establecer la correspondencia entre cada signo, entre cada una de sus combinaciones y los sonidos de la lengua hablada, para reconstruir el mensaje sonoro. A fin de realizar estas actividades, se necesita además de la posibilidad de copiar, cierta aptitud para el análisis y la síntesis, cierto grado de abstracción para poder pasar de la transcripción escrita a la traducción sonora y viceversa, y por último una buena discriminación auditiva.

Con el fin de llegar a este nivel, la escritura debe aproximarse al lenguaje verbal del niño, facilitándole su comprensión . Para finalizar este apartado, se puede concluir que el desarrollo de la escritura refleja: el aprendizaje, los efectos del ejercicio, la progresiva mejora de las capacidades motrices, el desarrollo intelectual y el desarrollo en el terreno de las relaciones afectivas y sociales (cfr. Ajuriaguerra y col. 1984 p.12).

PERSPECTIVA ACTUAL

En los últimos años se han realizado investigaciones bajo un nuevo enfoque. En él se ha estudiado la adquisición del sistema de lectura y escritura basándose en la psicología genética de Piaget y la psicolingüística contemporánea.

Se argumenta que la lecto-escritura representa una forma de expresión lingüística, siendo el lenguaje oral un punto de apoyo esencial para el aprendizaje de estos procesos. Asimismo existe una continuidad e interrelación entre ambos lenguajes (oral y escrito), es decir entre ambas formas de comunicación (Cooper, 1990; Garton y Pratt, 1991).

Ambos lenguajes comparten vocabulario y formas gramaticales, pero tienen funciones diferentes, y por lo tanto requieren de construcción y estilo específicos. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral; conforme evoluciona la escritura, se independiza desarrollándose un lenguaje más complejo y enriquecido, ya que no cuenta con el apoyo del contexto situacional como es el caso de la lengua oral (cfr. González y col. 1986, pp. 87-89).

Asimismo, bajo este enfoque es posible explicar como cualquier proceso de adquisición de conocimientos, el aprendizaje de la lecto-escritura, donde existe una interacción entre la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento. El punto de partida para la adquisición de este aprendizaje es el sujeto mismo, en

función de sus esquemas asimiladores a disposición, realizando un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable. Ferreiro y Teberosky (1980 p.2) señalan que "...los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto; en este acto de transformación el sujeto da una interpretación (al objeto en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible". Además de los aspectos psicolingüísticos y cognitivos, el proceso de la lecto-escritura está inmerso en una actividad básicamente social.

Teale y Sulzby (1991) señalan que el niño desde sus primeros meses de vida tiene contacto con el lenguaje lecto-escrito; a través de sus padres y el mundo que le rodea interacciona con carteles, letreros, actividades como leer el periódico, escribir cartas, etc., observando como este proceso tiene una función social (comunicar, pedir, informarse, etc.). Es gracias a su contacto constante con estas experiencias, que el niño va comprendiendo e involucrándose con la lecto-escritura.

Las autoras describen las características que consideran tiene el niño como aprendiz de este proceso:

- 1.- Los niños aprenden a leer y escribir tempranamente cuando tienen contacto en su vida diaria con el lenguaje lecto-escrito y en una sociedad alfabetizada.
- 2.- La lecto-escritura tiene un carácter funcional. Esta es vista por los niños como una actividad dirigida a una meta.
- 3.- El desarrollo de la lectura y escritura coinciden y se interrelacionan. El desarrollo en la habilidad lectora del niño influye en su escritura, y el lenguaje oral refuerza el desarrollo en una y otra.
- 4.- El niño es un aprendiz activo. Se encuentra frente al lenguaje escrito e interactúa con él construyendo su entendimiento.

Lectura.

Desde esta perspectiva la lectura es la reconstrucción del significado. Para el lector implica una actividad inteligente en la que trata de controlar y coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto; informaciones que el texto en cuestión no siempre provee, sino que el sujeto debe tener con anterioridad (González y col., 1986); es decir la mayor o menor facilidad para reconocer y comprender un texto depende de cuanto sepa el lector de antemano. Por ejemplo, la lectura es sumamente complicada cuando está escrita en un idioma que no se domina, o cuando el tema del que trata es ajeno al lector.

Smith (1990) explica que para determinar la naturaleza del proceso de la lectura, además de considerar la información visual (signos impresos), ha de considerarse la información no visual (memoria, atención, funciones del lenguaje, comprensión del discurso hablado, conocimientos sobre la escritura y familiaridad con el tema tratado). Así, mientras mayor información no visual se tenga, menos se apoya el lector en la información visual, y la lectura es más fluida y comprensible.

Según Goodman (cit. en González y col., 1986) existen tres tipos de información utilizados por el lector:

- a) grafonética.- se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios) y su relación con el sonido o patrón de entonación que representan.
- b) sintáctica.- conocimiento de las reglas que rigen las secuencias de palabras y oraciones; por ejemplo, primero se encuentra el artículo, después el sustantivo o adjetivo, etc..
- c) semántica.- abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se trata.

Para Goodman (1984), la lectura es un proceso dinámico muy activo. Frente a un texto, el lector desarrolla una serie de estrategias como las predicciones y las inferencias. Estas

habilidades las emplea para utilizar sus experiencias previas con el fin de comprender el texto; así la lectura tiene sentido. El lector puede, por ejemplo, predecir el final de una historia o inferir para completar la información disponible.

Además de las estrategias definidas por Goodman, Gonzalez y col. (1986) señalan otras estrategias como son: muestreo, anticipación, confirmación y autocorrección. Todas ellas igualmente contribuyen a la obtención del significado.

Escritura.

Bajo este enfoque, la escritura constituye un sistema de representación, que evoluciona de acuerdo a los niveles de conceptualización que va adquiriendo el niño.

Sobre esto, Ferreiro y Teberosky (1980), realizaron una investigación con preescolares, encontrando que en sus inicios, los primeros trazos del pequeño son una producción espontánea. Los dibujos y la escritura se confunden, luego en forma paulatina se van diferenciando. Al principio el niño espera que la escritura represente únicamente los objetos y personajes de los que se habla, poco a poco llega a ubicar que la escritura incluye todas las palabras expresadas, y que éstas se representan en el mismo orden de emisión.

Continuando con el análisis de cómo van evolucionando los niños en su comprensión del sistema de escritura, Ferreiro y Gómez Palacio (1982a, 1982b) realizaron un estudio con niños durante su primer año escolar, encontrando los siguientes niveles de conceptualización:

1) Nivel presilábico.- los trazos se diferencian del dibujo por poseer algunos rasgos típicos de la escritura. Inicialmente predominan los garabatos y seudolettras, posteriormente las grafías. El niño no hace una diferenciación entre las letras, por lo que puede realizar escrituras iguales para palabras

diferentes. En ocasiones puede asociar la escritura a las propiedades del objeto (tamaño, edad, longitud, etc.), escribiendo por ejemplo mayor número de letras para algo grande y menor para algo pequeño. Al final de este periodo comienza a realizar una diferenciación más objetiva en sus escrituras.

2) Nivel silábico.- el niño descubre que existe una relación entre la escritura y la pauta sonora, y a cada letra le asigna un valor silábico, escribiendo tantas letras como sílabas tenga la palabra.

3) Nivel silábico-alfabético.- en este nivel se presentan dos formas de relacionar los sonidos con las grafías; con sílabas y letras. El niño se encuentra en un proceso de transición, superando el nivel silábico e introduciéndose al siguiente nivel.

4) Nivel alfabético.- el niño llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura castellana (una grafía para cada fonema). Al final, también ha comprendido el valor sonoro convencional para la mayoría de las letras.

Una vez establecida esta relación, los niños se enfrentan a la ortografía de las palabras y al dominio de aspectos semánticos y sintácticos. Con el descubrimiento y dominio de ellos se fortalece la función social que tiene la escritura.

En conclusión, el dominio del sistema de escritura se logra en base al conocimiento conceptual, a la reflexión y al razonamiento lingüístico, así como a través de la coordinación de todas las operaciones involucradas. Esto permite apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad.

METODOS DE ENSEÑANZA PARA LA LECTO-ESCRITURA

A través de la historia los educadores se han preocupado por buscar la mejor o más eficaz forma para la enseñanza de la lecto-escritura y de facilitar al alumno este aprendizaje

De acuerdo a la perspectiva pedagógica que se utilice como punto de partida, se introduce a los alumnos en este proceso mediante diferentes métodos. Para la lectura han surgido cientos de ellos, la mayoría consisten en ligeras variantes de dos direcciones claramente definidas: sintéticos y analíticos y una tercera que integra ambos, los métodos eclécticos (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975; Dehant y Gille, 1976; Bandrés, 1981; Nieto, 1988; Barceló, 1992).

MÉTODOS DE LECTURA

Métodos Sintéticos

Fueron históricamente los primeros en aparecer adoptando gran número de variantes a medida que se iban perfeccionando. Estos métodos se basan en el supuesto de que la enseñanza de la lectura debe comenzar "por aprender los elementos más simples del lenguaje, ya que éstos constituyen la base del idioma y permiten que el niño, después de asociarlos y combinarlos entre sí repetidas veces, se halle capacitado para pronunciar e identificar cualquier otra palabra nueva" (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p.85). Es decir, se apoyan en el principio lógico de dirigirse de lo simple a lo complejo.

Parten del elemento (letra o sílaba) enfatizando la correspondencia entre lo oral y lo escrito, o entre el fonema y la grafía, para después efectuar numerosos ejercicios con ellos y combinarlos para formar poco a poco sílabas, palabras y por último frases y oraciones.

De estos métodos los que mayor repercusión han tenido en la enseñanza son:

ALFABÉTICO. -- Es el de mayor antigüedad. Se basa en iniciar el aprendizaje a partir del nombre de las letras para después combinarse en sílabas, palabras y frases. El método está ya casi

en desuso por la dificultad que ofrece, ya que el nombre de las letras no corresponde con su sonido en la mayoría de los casos.

FONETICO.- Este método se desarrolla bajo la influencia de la lingüística que propone partir de lo oral. Se basa en la enseñanza de los sonidos que forman una palabra, relacionando cada sonido con una letra, para después seguir un proceso similar al método alfabético. Tiene la ventaja de que el niño puede pronunciar cualquier palabra aún cuando sea desconocida para él; su dificultad estriba en la pronunciación de algunos sonidos consonánticos que en forma aislada no pueden reproducirse con exactitud.

SILABICO.-Para subsanar el inconveniente del método anterior, en éste se parte de la sílaba como unidad básica, con el argumento de que las únicas letras que se pueden pronunciar solas son las vocales. Este método tiene mayores ventajas en nuestra población, ya que el idioma español es de tipo silábico.

Con los métodos sintéticos se ha logrado afianzar el dominio de la mecánica lectora y el reconocimiento de palabras por sí mismo; sin embargo los principales motivos de crítica han sido por una parte, que retardan la fluidez lectora al habituarse el niño al deletreo, y por otra que sólo avanzado el aprendizaje se considera el aspecto comprensivo de lo leído. Asimismo se argumenta que al aplicar estos procedimientos, característicamente rígidos, se descuida el interés del alumno por la lectura.

Se ha pretendido compensar estas desventajas recurriendo al empleo de dibujos que se relacionan con la letra, sílaba o palabra a estudiar, con palabras de interés para el niño y retomando situaciones cotidianas, lo cual puede servir de motivo para comentarios y conversación.

Métodos Analíticos

Surgen como una reacción a los inconvenientes de los métodos sintéticos, buscando ser más motivadores para el aprendiz. Su principal atención se dirige hacia la comprensión del significado.

Estos métodos se fundamentan en que la percepción visual se produce en forma global. Los ojos al leer se mueven rápidamente, y en cada pausa se captan grupos de letras e incluso palabras o frases, por lo que para el lector es más fácil percibir formas lingüísticas completas que elementos aislados.

Se argumenta que la lectura es un proceso de captación de ideas, por lo que la presentación de un material significativo global, es la forma más adecuada para que el aprendizaje se efectúe y se estimule la motivación del alumno por leer (cfr. Smith, 1990). Por tales razones a estos métodos se les ha llamado también globales o ideo-visuales.

La enseñanza a través de este sistema, parte del análisis de las unidades globales del idioma (palabras, frases u oraciones), para de allí llegar a reconocer los elementos simples que las constituyen (sílabas y letras). Es decir van de lo general a lo particular.

Desde esta perspectiva la lectura es una tarea en la que predomina la actividad visual sobre los signos gráficos, más que la actividad auditiva. En este aspecto, las diferencias entre los métodos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego: preferentemente auditiva para los de tipo sintético y primordialmente visual para los analíticos (cfr. Ferreiro y Teberosky, 1980 p. 20).

Existen algunas variantes entre los diferentes métodos analíticos; sin embargo, en general muestran unidades lingüísticas que se consideran más atractivas para el niño, y se apoyan con figuras e ilustraciones para favorecer la comprensión.

Entre los métodos más comunes se encuentran (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975; Dandrés, 1981; Nieto, 1988; y Barceló, 1992):

DE LA PALABRA.- La unidad por la que comienza la enseñanza es la palabra, más tarde se descompone en sus elementos para que el alumno pueda adquirir una cierta independencia en el reconocimiento de nuevas palabras. Este método tiene la ventaja de favorecer la habilidad de leer palabras completas sin deletrear.

DE LA FRASE.- Se basa en la idea de que las frases despiertan mayor interés en el niño que las palabras, por lo que inicia el aprendizaje con frases que posteriormente se analizarán en las unidades que las componen.

DEL CUENTO.- El método se inicia con el relato de un cuento por parte del profesor, el cual va a leerse más tarde. El argumento se comenta, discute, e incluso puede dramatizarse. Posteriormente se observa el texto identificando, después de varias repeticiones, las frases de que está conformado. Finalmente se reconocen las palabras y los elementos de algunas de ellas.

En los métodos de la frase y el cuento, generalmente los protagonistas son animales o niños. Con un vocabulario seleccionado cuidadosamente, se repiten en forma constante las palabras para facilitar su reconocimiento, y poco a poco se van introduciendo palabras nuevas.

Entre las principales ventajas de los métodos analíticos, se encuentra que desde los momentos iniciales del aprendizaje, se desarrolla una actitud comprensiva y despierta el interés por la lectura; sin embargo al enfatizar estos aspectos, se deja hasta muy avanzada la enseñanza, el reconocimiento de nuevas palabras y el conocimiento del sistema fonético del idioma, por lo que se mantiene al alumno por largo tiempo en dependencia del profesor. Es decir, generalmente el aprendizaje a través de estos métodos es más tardado que con los sintéticos.

Métodos Eclécticos

A raíz de los métodos anteriores ha surgido un tercer grupo, los eclécticos o mixtos, que toman diversos aspectos positivos de las dos direcciones. No se excluyen mutuamente, en cierto modo se complementan combinando sus técnicas y procedimientos.

"Por una parte adoptan las ventajas que ofrecen los métodos sintéticos; es decir, progresión, selección y desarrollo de técnicas de reconocimiento, y por otra desde los momentos iniciales, despiertan el interés de los alumnos insistiendo en la comprensión e interpretación de lo leído" (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p.92).

Los partidarios de esta tendencia argumentan que en ningún método se presenta con exclusividad el análisis y la síntesis, tarde o temprano se llega a analizar si se comienza sintetizando, o a sintetizar si se empieza analizando; las diferencias se presentan tan solo en la manera de iniciar la enseñanza (cfr. Barbosa, 1971 p.22). Los métodos eclécticos conciben la lectura como un doble proceso analítico-sintético, en el cual ningún elemento debe ser descuidado. Ambos factores deben ser tratados simultáneamente, concediéndoles la misma importancia.

En la actualidad existe una mayor tendencia ecléctica bajo la cual los profesores buscan más eficacia, utilizando toda clase de recursos didácticos; sin embargo no existe un consenso general, por el contrario persiste una gran polémica en torno a cual método es el mejor.

MÉTODOS DE ESCRITURA

La enseñanza de la escritura ha sido casi siempre simultánea a la de la lectura, con el fin de otorgar al aprendizaje un carácter vivo y funcional; pero mientras que para la lectura han existido

multitud de métodos, a la escritura se le ha dado una importancia menor.

Los métodos que se han utilizado a través de la historia pueden dividirse, al igual que para la lectura, en dos grupos principales: sintéticos y analíticos (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975).

Métodos Sintéticos.

Parten de los trazos de los elementos que componen las letras, para llegar a las letras mismas y de ahí a las sílabas, palabras y frases. Estos métodos pueden dividirse en tres etapas (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p. 115):

1a. Después de una breve preparación sensoriomotriz, los niños deben trazar palotes y óvalos, hasta adquirir una destreza suficiente con el lápiz o en el pizarrón.

2a. Consiste en la enseñanza del alfabeto. Las letras se clasifican en diversas formas y los signos que se parecen en algún elemento del trazo, son agrupados de tal manera que en función de unas cuantas formas, se aprenden las restantes. Uniendo las letras del alfabeto se llega a la escritura de palabras y frases.

3a. En esta etapa el niño repite los modelos hasta reproducirlos de manera impecable, siguiendo pautas de tamaño, grosor y alineación.

Estos métodos han sido criticados igual que en la lectura, en cuanto a que no consideran la motivación del niño, ni propician la capacidad creadora, y por otra parte en el énfasis que dan a la calidad del trazo (perfección) desde que el niño se inicia en el aprendizaje.

Métodos Analíticos.

Unidos a los métodos de lectura y en oposición a los sintéticos, surgen los métodos analíticos. En ellos se parte de las unidades completas, frases o palabras, para luego dirigirse a las letras y a sus rasgos peculiares.

Con ellos se pretende convertir la escritura en algo agradable, con sentido y dirigida a los intereses personales del alumno.

W. S. Gray (cit. en Barbosa, 1971), propone un programa de escritura que se distribuye en tres periodos. Este se apega mayormente a los métodos de lectura analíticos y eclécticos:

1o. Preparación a la escritura. comprende los años preescolares y la iniciación escolar, con actividades para flexibilizar el brazo, la mano y los dedos, desarrollar las coordinaciones visomusculares, desarrollar el ritmo necesario y estimular el aprendizaje. Es decir, preparación motriz y sensorial, interés por aprender y adquisición de los mecanismos básicos a la escritura.

2o. Aprendizaje de la escritura. Abarca el primero y segundo grado; tiene como objetivo aprender la configuración de la grafía de palabras frases y oraciones. Posteriormente estimular a los alumnos a hacer uso de la escritura para sus propias necesidades a fin de facilitar el aprendizaje y como medio de auto expresión.

3o. Adquisición definitiva de un estilo de escritura. Comprende del tercer grado en adelante. Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a adquirir un estilo de buena calidad, de manera legible y con razonable velocidad, así como su empleo en las diversas actividades de la vida diaria.

En este apartado sobre los métodos de escritura, cabe hacer mención acerca de los tipos de letra que han imperado en la enseñanza de la escritura.

Antiguamente había una especial preocupación por la forma de la letra y su belleza, y se ejercitaba ésta con clases de caligrafía

en los diferentes grados de primaria, hasta adoptar un determinado estilo de letra manuscrita.

Con la mecanización de las actividades y las necesidades de la vida moderna, tuvo menos popularidad la letra manuscrita o cursiva, surgiendo el tipo de letra script. Su objetivo era lograr una escritura clara y rápida, ya que el niño trazaría letras similares a las que se encuentran en los textos, lo que no era factible con la letra manuscrita.

Actualmente en diferentes momentos de la escuela primaria, se enseña a los niños el dominio de ambos tipos de letra.

METODO INTEGRAL DE LECTO-ESCRITURA

Otro método empleado para la enseñanza de la lecto-escritura, es el llamado "Método Integral". Este es propuesto y aplicado por los defensores de la perspectiva actual, que siguen una filosofía del lenguaje integral (Freeman, 1988).

De acuerdo a Goodman (1990) el lenguaje integral se apoya en cuatro pilares humanístico-científicos:

1.- Una teoría acerca del aprendizaje .- El aprendizaje del lenguaje es fácil cuando es integral, real y relevante, cuando tiene sentido y es funcional, cuando tiene en cuenta el contexto de su uso y cuando el alumno decide utilizarlo. Así, el niño aprende el lenguaje a través del lenguaje, en el contexto de auténticos hechos de habla y lecto-escritura. El lenguaje es tanto personal como social, ya que está impulsado desde adentro por la necesidad de comunicación y está moldeado desde afuera según las normas sociales. Aprender el lenguaje es aprender a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo en que se desenvuelve.

2.- Una teoría del lenguaje.- El lenguaje es una totalidad indivisible, las características de las partes pueden ser

estudiadas, pero el todo siempre es más que la suma de sus partes.

3.- Una visión de la enseñanza.- Se organizan los programas sobre la base de literatura infantil, frecuentemente en unidades temáticas. Los programas respetan a los alumnos, su origen, su forma de hablar, lo que leen y sus experiencias anteriores a su ingreso a la escuela; así no hay niños con desventajas respecto del sistema escolar. Los maestros saben que son guías, apoyos y facilitadores del aprendizaje, pero que no lo controlan.

4.- Visión del curriculum.- La meta es el crecimiento individual y no el logro de determinados niveles. El curriculum toma en cuenta los intereses y las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela, incorporando toda la gama de las funciones lingüísticas, orales y escritas. Así los procesos lingüísticos se integran, ya que los niños hablan, escuchan, leen o escriben de acuerdo con sus necesidades.

Teberosky y Vinardell (cit. en Cukier y Tornadú, 1987) señalan como principio importante dentro de este enfoque que el trabajo pedagógico es interactivo en todos los sentidos de la palabra. Desde el punto de vista humano, porque es interactivo entre los niños, entre los niños y los maestros, y entre el equipo de maestros. Pero también es interactivo entre la lectura y escritura; no es necesario que sea el niño quien lea, durante mucho tiempo es un trabajo que ha hecho el maestro al lado del niño, poco a poco el niño va asumiendo mayor responsabilidad, hasta que llega el momento en que él solo puede hacerlo.

Ahora bien, dado que existen aprendizajes que el niño adquiere a partir de la interacción con otros y con el contexto (como las convenciones propias del sistema) y otros aprendizajes generalmente conducidos por la enseñanza (como las convenciones ortográficas), Teberosky (1989) propone un proyecto de intervención basado en cuatro fuentes:

1) El conocimiento formal acerca de qué es el lenguaje escrito.

2) El contexto de uso social en la comunicación cotidiana de la escritura.

3) Los conceptos elaborados por los niños.

4) Las exigencias escolares relativas a la decisión sobre qué y cuándo enseñar.

Los defensores de este método proponen para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura lo siguiente:

- Una evaluación inicial de los niños antes de realizar las actividades en grupo.

- Los niños deben concebir este aprendizaje como un medio para alcanzar otros objetivos, y no como un fin.

- El interés de los niños puede verse favorecido por las prácticas familiares, pero no depende exclusivamente de ellas.

- Elegir actividades que permitan diversos niveles de desempeño individual.

- Incitar el trabajo en grupos, ya que los niños pueden aprender de sus compañeros.

- Desde el nivel preescolar involucrar a los niños en actividades de lecto-escritura, para propiciar múltiples ocasiones de ver, escuchar, explorar, hacer distinciones, cuestionarse y preguntar.

- Brindar un medio social donde se lea material escrito y se anime al niño a confrontar y discutir sus hallazgos.

- Motivar al niño para que aprenda a través de la imitación y de la participación en actividades propias de los adultos (cuentos, cartas, recetas, mensajes y juegos).

- Permitir al pequeño cometer errores, ya que son parte intrínseca del desarrollo y juegan un papel dinámico en éste. El niño aprende utilizando estrategias, experimentando, arriesgando y construyendo.

En suma, el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños evoluciona sobre una vasta variedad de experiencias. El pequeño construye su concepción acerca de lo impreso explorando directa y constantemente el lenguaje escrito, estableciendo estrategias sobre éste; y a través de la observación e interacción con sus

padres y otras personas, en actividades cotidianas de lectura y escritura (SEP, 1988; Teale y Sulzby, 1991). De esta manera el aprendizaje de este proceso, equivale a desarrollar una experiencia significativa, placentera y útil para los niños.

CONCLUSIONES DEL CAPITULO

En este capítulo se presentó el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura desde su concepción tradicional y bajo nuevas perspectivas.

En lo que respecta a la concepción tradicional, se ha dado énfasis principalmente al aprendizaje mecánico (sobre todo al inicio del proceso), la percepción de signos gráficos, la decodificación gráfico-fonético, el perfeccionamiento del aspecto gráfico-motor de la escritura y la pronunciación correcta de los signos percibidos. De esta manera, el desarrollo de la lecto-escritura está en relación principalmente con el desarrollo psicomotor, perceptual y del lenguaje.

Por otra parte en la perspectiva actual, no se enfatiza como prioritaria la calidad del trazo, ni la traducción de signos visuales, sino que desde los niveles iniciales se da prioridad a la interacción entre la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento, que es la lecto-escritura; siendo el sujeto un ser activo constructor de su propio aprendizaje.

En esta concepción, también se ha dado relevancia a los aspectos motivacionales que incitan al niño a la necesidad de adquirir el lenguaje lecto-escrito como medio de comunicación, es decir, el proceso se desarrolla como una actividad básicamente social y dirigida a una meta.

Ambos enfoques señalan la comprensión como fundamental para el éxito de la lectura, en lo que difieren es en el momento en que tiene lugar y bajo qué circunstancias se presenta. En la perspectiva tradicional, se da prioridad a la comprensión hasta una segunda etapa del aprendizaje, ya que se favorece con la

calidad de la decodificación, la práctica, la fluidez de la lectura, y la amplitud del vocabulario. En cambio en el enfoque actual, la comprensión es básica para la adquisición de este proceso desde sus primeras etapas. Se explica que el lector emplea su información previa utilizando diferentes estrategias que le apoyan a comprender el texto.

Otra diferencia se observa en cuanto a la forma en que describen cómo se inicia el aprendiz en este proceso. Para la concepción tradicional, el niño empieza a leer y escribir cuando el adulto decide que ha llegado el momento de aprender, antes de lo cual, el niño no conoce nada o casi nada sobre este aspecto. Por el contrario en la perspectiva actual, se explica la adquisición de la lecto-escritura bajo un enfoque evolutivo y gradual, de manera que cuando en la escuela se inician los programas de enseñanza, el niño en su ambiente natural (cuando éste es propicio), ya se ha relacionado en múltiples ocasiones con el lenguaje lecto-escrito.

En relación a los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, ha existido una gran polémica respecto a cuál es el mejor o más efectivo. Su utilización ha dependido primordialmente de la concepción teórica que sustenta el educador; y en nuestro país, ha dependido además de la corriente pedagógica de moda y de la política sexenal.

El mayor contraste se encuentra entre los métodos sintéticos y analíticos, ya que los primeros parten de los elementos más simples a los complejos; en cambio los segundos, parten de las unidades globales del idioma para llegar a reconocer los elementos que lo constituyen.

Aún cuando en los métodos globales y eclécticos se ha procurado despertar el interés de los alumnos y dirigirse a la comprensión del significado, de acuerdo a los teóricos de la perspectiva actual, esto no se ha logrado totalmente, por lo que ellos han realizado otras propuestas metodológicas, donde se pretende estimular el desarrollo evolutivo en la construcción del

aprendizaje por parte del niño. Esto a través de una vasta variedad de experiencias en su medio social y educativo.

La mayor discrepancia entre los métodos habituales y el método integral, radica en que éste no considera únicamente las equivalencias grafonéticas o el reconocimiento de palabras, sino que implica un proceso psicolingüístico más complejo donde intervienen también aspectos sintácticos y semánticos.

Además en este método se destaca la relación entre las concepciones aprendidas en el "mundo real" (lo cual no consideran los métodos habituales) y las nociones que se adquieren en el programa escolarizado.

Cada uno de los métodos revisados tiene ventajas y limitaciones. El método integral ha intentado abordar las limitaciones de los métodos anteriores, sin embargo, se considera que uno de los obstáculos que puede encontrar, es la falta de aceptación por parte de los profesores, sobre todo aquellos que por años han puesto en práctica los métodos tradicionales.

Se considera que la eficacia en el método utilizado depende mucho de la habilidad del profesor, sus aptitudes para la enseñanza y para propiciar el aprendizaje, y de su capacidad para obtener el mayor provecho del método seleccionado.

Finalmente es conveniente señalar, como un aspecto relevante, el propiciar en el niño una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lecto-escritura, sea cual fuere el método seleccionado. Bettelheim y Zelan (1971 P. 15) afirman que "... el modo en que el niño experimenta el aprendizaje de la lectura, determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona".

CAPITULO III

CONDICIONES PREVIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

El aprendizaje de la lectura y escritura ha sido a través de la historia educativa, pedagógica y psicológica un tema controvertido, tanto en la metodología para su enseñanza como en las habilidades y edad que debe poseer el educando para iniciarse en este aprendizaje.

Respecto a las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, existe una gran diversidad de condiciones señaladas por diferentes autores como requisitos previos. Por tal motivo, en el presente capítulo se revisarán las precurrentes que de acuerdo a cada autor son necesarias para que el pequeño inicie el aprendizaje formal de la lecto-escritura.

Ahora bien, para determinar el nivel alcanzado por el niño en las habilidades previas, es imprescindible la utilización de instrumentos de evaluación. Por ello, también se dedicará un espacio dentro del presente capítulo para señalar las pruebas más empleadas en nuestro país.

HABILIDADES PRECURRENTES A LA LECTO-ESCRITURA

Como cualquier proceso de aprendizaje, la lectura y escritura también requieren el dominio de conductas previas. De ahí que, los factores anticipativos a la tarea de iniciación se les ha llamado habilidades precurrentes (cfr. Mendoza, 1987 p.65).

Desde el punto de vista didáctico el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es un todo continuo y progresivo, que para facilitar la tarea del maestro puede dividirse, siendo la etapa previa a la enseñanza, la base para conseguir una disposición adecuada en el niño al momento de abordar su aprendizaje posterior (cfr. Enciclopedia Técnica de la Educación, 1975 p.65).

Dicha preparación es conveniente para todos los pequeños, y más aún para los que proceden de ambientes poco interesados por la lectura y escritura, donde no han tenido ocasión de familiarizarse con ellas.

En general los niños mexicanos que asisten a las escuelas oficiales enfrentan el aprendizaje formal al ingresar a la escuela primaria, cuando han cumplido los seis años de edad. Aunque no se puede fijar una edad ideal común a todos los niños para empezar a leer y escribir, en México y otros países se establece ese mínimo de edad, argumentando que a los seis años el pequeño que presenta una maduración general de acuerdo a su edad cronológica, puede comenzar la enseñanza de estas materias con mayores posibilidades de éxito.

Por esta razón, se considera a la educación preescolar (de cuatro a seis años de edad) como la etapa de preparación previa que el niño debe cubrir antes de ingresar a la escuela primaria.

Estudios como el de Schweinhart y Weikart (cit. en Santillan, 1987 p.51) sostienen que la estimulación preescolar conlleva a un incremento inmediato en las habilidades cognoscitivas del niño. Además establecen que dicho incremento es visible al ingresar a la escuela primaria, logrando una mejor posición dentro de ésta. Otro estudio realizado en varios países latinoamericanos citado por Santillan (1987) reafirma lo anterior, enfatizando que la asistencia al nivel preescolar facilita la preparación de los niños para llevar a cabo el aprendizaje en la primaria, facilitando el desempeño de los pequeños en la escritura, lectura y matemáticas.

Una de las tareas primordiales a desarrollar en la escuela preescolar, es el establecimiento de las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lecto-escritura. Dicha tarea se ve afectada por la controversia existente entre los estudiosos del tema, quienes señalan diferentes habilidades como condiciones necesarias para este aprendizaje.

Existen múltiples listados de conductas precurrentes sustentados por diferentes autores; algunos toman como punto central de su explicación aspectos psicomotores, otros la percepción, algunos más cuestiones lingüísticas y otros de ellos el desarrollo cognoscitivo; sin embargo, existen quienes sin definir su postura en un área específica, desarrollan su aportación tomando aspectos de diferentes enfoques y áreas del desarrollo del niño.

A continuación se presentan las aportaciones de diferentes autores:

PERSPECTIVA TRADICIONAL.

FILHO (1960), realizó una serie de investigaciones desde los años 30' principalmente en Brasil, donde encontró que un porcentaje considerable de niños no lograba dominar la lectura al finalizar el primer año.

El autor postuló que la capacidad para el aprendizaje de la lectura y escritura es independiente de la edad, tanto cronológica como mental. Esta capacidad, que involucra ciertos procesos básicos, los denomina "madurez". Para Filho la maduración proviene de las modificaciones de las estructuras del organismo, independientemente de las influencias externas.

Los procesos que contribuyen al aprendizaje de la lecto-escritura son los siguientes:

- Coordinación visual-motora, evaluada mediante la copia de figuras, la reproducción de movimientos y recorte en papel.
- Resistencia a la inversión en la copia de figuras, medida a través de la reproducción motora y gráfica de movimientos.
- Memorización visual, incluye la denominación de siete figuras presentadas en conjunto durante 30''.

- Coordinación auditivo-motora, capacidad de pronunciación y resistencia a la ecolalia, evaluadas a través de la reproducción de polisílabos no usuales y palabras usuales.
- Memorización auditiva, medida por la reproducción de palabras de uso corriente.
- Índice de fatigabilidad, valorado mediante punteado en papel cuadriculado y recorte en papel.
- Índice de atención dirigida, incluye denominación de figuras, reproducción de un relato, recorte y punteado.
- Vocabulario y comprensión general, evaluados por medio de la denominación de figuras y reproducción de un relato.

Aunque el trabajo de este autor es uno de los más conocidos y utilizados en Latinoamérica, cabe señalar que sus planteamientos han sido rebasados. Actualmente el concepto de madurez se basa más en una posición interaccionista, donde se establece una combinación tanto de aspectos genéticos como ambientales.

La prueba de este autor ha sido objeto de algunos estudios, los cuales se mencionan más adelante en el apartado de instrumentos de evaluación.

DURIVAGE (1984) enfatiza la importancia de la psicomotricidad en la preparación para el aprendizaje escolar. Describe la psicomotricidad como el estudio de la relación entre el movimiento y las funciones mentales, destacando su importancia en la formación de la personalidad y el aprendizaje.

Considera que el niño a través del cuerpo establece su relación con el mundo, por lo que la educación psicomotriz es básica en el nivel preescolar. Al favorecer esta relación se permite al niño conocer su cuerpo, ejercitarlo en diversas configuraciones espaciales y temporales, desarrollando paralelamente la atención, la percepción, la educación social y el lenguaje. Se integran así, nuevas experiencias que lo preparan para su aprendizaje en la escuela primaria.

La autora describe los diferentes aspectos que integran la psicomotricidad:

- Percepción.- la percepción sensoriomotriz comprende estimulaciones visuales, auditivas y táctiles, está ligada al movimiento y contribuye a la conformación del esquema corporal, del espacio y del tiempo.

- Motricidad.- el desarrollo motor se refleja a través de la capacidad de movimiento, depende esencialmente de dos factores básicos: la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono. Directamente relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura están: la coordinación viso-motriz como acción de las manos u otra parte del cuerpo, en relación con los ojos; y la motricidad fina, como la posibilidad de manipular objetos con movimientos cada vez más diferenciados.

- Esquema Corporal e Imagen de Sí Mismo.- ambos términos aluden al concepto que tiene una persona de su cuerpo y de sí mismo. Su desarrollo empieza desde el nacimiento y se va fortaleciendo a través de las exploraciones, la imitación, la designación de las partes del cuerpo y la utilización de éste como medio de contacto.

- Lateralidad.- es el resultado de una predominancia motriz del cerebro y depende tanto del desarrollo neurológico como de influencias culturales. Es de importancia especial para la orientación del propio cuerpo y básica para la proyección en el espacio.

- Espacio.- se desarrolla paralelamente con el esquema corporal y ambos dependen de la evolución de los movimientos. El niño toma conciencia del espacio y se ordena en él, en un principio tomando de referencia su propio cuerpo y después sin necesidad de ello; así se forman las nociones de distancia, volumen, estructuración espacio-temporal, y particularmente del espacio gráfico.

- Tiempo y Ritmo.- el tiempo se elabora a través del movimiento y sigue un proceso semejante al de la construcción del espacio. Evoluciona desde el nacimiento y depende de la maduración, la

tonicidad, el movimiento y la acción. El niño va integrando la noción temporal situándose en el ahora y a partir de éste, en un antes y un después; distingue de este modo situaciones simultáneas y sucesivas, y con ayuda del lenguaje llega a las nociones de orden y duración.

El ritmo participa en la elaboración de los movimientos, especialmente en la adquisición de los automatismos. Es a través de la experiencia que los movimientos se afinan adquiriendo un carácter rítmico.

Por su parte BIMA Y SCHIAVONI (1978) señalan que en el proceso de aprendizaje del lenguaje lecto-escrito, se requiere que el niño reúna ciertas condiciones y aptitudes específicas previas. Para que un niño esté en condiciones de poder percibir correctamente signos auditivos y gráficos, recordarlos, comprender su significado y reproducirlos vocal o gráficamente, debe poseer los siguientes requisitos:

a) Buena organización de la representación espacio-temporal, lo que involucra:

- Esquema Corporal.- conciencia del propio cuerpo, de sus partes, de sus movimientos y posturas.

- Lateralidad Establecida.- predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, tanto de los miembros superiores e inferiores, como de los sentidos de audición y visión.

- Conciencia de la Correspondencia Espacio-Tiempo.- orientarse en el espacio, es estabilizar el espacio vivido y ahí poder situarse y actuar. Las principales percepciones espaciales son las de tamaño, forma, distancia y dirección. Orientarse en el tiempo es situar el presente en relación a un antes y un después. Toda acción se desarrolla en el tiempo, y sólo se puede organizar con base en un tiempo estructurado y orientado.

b) Percepciones Auditivas y Visuales.- el desarrollo de ambos sentidos es necesario para el aprendizaje de la lecto-escritura. A través de la vista se pueden conocer formas, tamaños, colores y

posiciones; mediante el oído es posible la identificación e imitación de sonidos diferentes.

c) Capacidad de Memorización.- es otra función importante que condiciona los procesos del aprendizaje y en particular de la lecto-escritura; en este tipo de aprendizaje es imprescindible la evocación de formas (memoria visual), de movimientos (memoria motriz) y de sonidos (memoria auditiva).

d) Madurez Psicomotora.- la motricidad infantil evoluciona y progresa paulatinamente conforme a etapas. Estas conducen al logro progresivo de la precisión, la rapidez y la coordinación de movimientos, siendo la coordinación viso-motora una pauta importante para el aprendizaje de la lecto-escritura.

e) Atención y Relajación.- la atención representa la capacidad de concentración del sujeto que aprende. La lecto-escritura exige un especial grado de concentración. Por otra parte, la relajación disminuye los estados de fatiga o agitación y reacciones afectivas inadecuadas, favoreciendo la integración al ambiente y aumentando la receptividad del sujeto.

f) Lenguaje.- otro factor indispensable para la iniciación de la lecto-escritura es un buen desarrollo lingüístico, ya que los problemas de pronunciación o retardo en la adquisición del habla entorpecen dicho proceso.

Bajo este enfoque de la psicomotricidad, los dos trabajos revisados coinciden en la mayor parte de los conceptos que están involucrados en el proceso de la lecto-escritura como son: lateralidad, espacio-tiempo, percepción auditiva y visual, y esquema corporal. La diferencia se encuentra en que Bima y Schiavoni señalan como requisito necesario la capacidad de memoria, la atención y el desarrollo lingüístico.

Dentro de las posturas tradicionales MARIANNE FROSTIG (1964) ha dado énfasis al desarrollo de la percepción visual. La autora señala la relación existente entre trastornos de la percepción visual y problemas de aprendizaje.

Para Frostig la percepción es la capacidad de reconocer estímulos y abarca no sólo la percepción exterior al cuerpo, sino también la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales, correlacionándolas con otras experiencias. Aunado a lo anterior sostiene que la mayoría del conocimiento se adquiere a través del canal visual.

Así, un niño con alteraciones perceptivo-visuales tendrá dificultades para reconocer los objetos, la relación y posición de ellos en el espacio. Además la distorsión y confusión con las que percibe los símbolos visuales hará que su aprendizaje escolar sea extremadamente difícil, no importa cuan inteligente sea (cit. en Tapia, 1970 pp. 35-36).

Frostig enfatiza cinco áreas de la percepción visual (las cuales conforman el test que desarrolla) no por considerar que sean las únicas, sino más bien por estimar que son las básicas para el aprendizaje escolar.

1. Coordinación Viso-Motora.- Capacidad para integrar la visión con los movimientos del cuerpo, en particular con las capacidades viso-motoras finas necesarias para manejar lápiz y papel. Considera esta habilidad un prerrequisito importante para leer e indispensable para escribir.

2. Discernimiento de figuras.- capacidad para seleccionar entre un campo de estímulos, un particular centro de atención (la figura) y desentenderse de los demás estímulos (el fondo). Opina que esta capacidad es esencial para el análisis y la síntesis de palabras y párrafos escritos.

3. Constancia de Formas.- capacidad de reconocer que una figura puede variar en tamaño, textura o posición, sin alterar su forma básica. Para la autora esta habilidad se requiere para el reconocimiento de palabras familiares que se ven en un contexto, color, tamaño o estilo de impresión que no son familiares.

4. Posición en el Espacio.- capacidad de distinguir una forma determinada de otras figuras, sea que se presente en una posición idéntica, rotada o inversa. Sostiene que esta capacidad se

necesita para diferenciar las letras que tienen la misma forma pero posiciones distintas.

5. Relaciones Espaciales.- capacidad para percibir dos o más objetos con relación a uno mismo y entre sí. Según Frostig esta habilidad se necesita para reconocer las letras que hay en una palabra y las palabras que hay en una oración.

A diferencia de Frostig, ESNAURRIZAR, GARCIA Y HARO (1979) enfatizan la relación entre habilidades percepto-auditivas con el aprendizaje de la lectura.

Las autoras refieren investigaciones anteriores donde se sugiere que dicha relación aumenta cuando los sujetos son pequeños, enfatizando que ésto se debe a que las habilidades percepto-auditivas son necesarias para el aprendizaje de habilidades iniciales en la lectura, es decir, para el aprendizaje de las habilidades de traducción de símbolos escritos en sonidos articulados, cuando se trata de lectura oral.

Realizaron un estudio en México, su propósito fue explorar la relación entre cinco tareas auditivo-verbales con la eficiencia en la lectura, mediante la aplicación de una prueba de lectura, y un instrumento evaluativo de tareas auditivo-verbales a niños de primero y segundo grado de escuelas primarias oficiales.

La prueba de lectura estaba formada por tres niveles: lectura de un texto, lectura de frases y oraciones, y lectura de palabras y sílabas.

El instrumento de tareas auditivo-verbales estaba constituido por: a) tres tareas de discriminación auditiva (repetición de pares de palabras iguales y diferentes, localización de un fonema en uno de dos estímulos visuales que representaban palabras, y localización de un fonema en una de dos palabras habladas) y b) dos tareas de memoria auditiva (recuerdo de detalles específicos de un cuento y repetición de oraciones en secuencia).

Los resultados obtenidos en este estudio indican que existe una relación significativa entre habilidades de discriminación y

memoria auditiva con la lectura. Revelando que los sujetos con bajas ejecuciones en las tareas mencionadas tenían deficiencias en lectura, mientras que los lectores eficientes mostraron altas ejecuciones.

La comparación de los coeficientes de correlación obtenidos para cada una de las tareas, muestra que las habilidades de discriminación auditiva están más altamente relacionadas con la lectura que las de memoria auditiva.

En esta investigación propone la necesidad de verificar si el entrenamiento en las habilidades auditivo-verbales contribuye a prevenir y remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura.

Si bien es cierto que la percepción auditiva como señalan estas autoras, y la percepción visual estudiada por Frostig, juegan un papel relevante dentro de las condiciones previas para aprender a leer y escribir, investigaciones más recientes han demostrado que no son los únicos factores.

PERSPECTIVA ACTUAL

Considerando la competencia lingüística del niño, además de las capacidades cognoscitivas y el ambiente social, se encuentran autores como FERREIRO Y TEBEROSKY (1980).

Sus ideas ponen énfasis en el sujeto que aprende "...el sujeto que trata activamente de comprender el mundo que le rodea y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea" (op. cit. p.28).

Cuando el niño inicia la instrucción formal, posee ya un notable conocimiento del proceso de la lectura y la escritura, ya que ha tenido un contacto constante sobre todo en el medio urbano, con textos escritos por doquier.

Las autoras señalan que de la misma forma que el niño se enfrenta al aprendizaje del lenguaje oral, así se va relacionando con el lenguaje lecto-escrito.

Plantean éste como un objeto de conocimiento, sobre el cual va creando hipótesis, comprobándolas o rechazándolas a medida que evoluciona en su dominio de este objeto de conocimiento.

Según Ferreiro (cit. en Vega, 1991 p.25) existen tres periodos en el desarrollo del lenguaje escrito:

- a). La diferenciación del dibujo y la escritura.
- b) La producción de escritos que intentan representar significado.
- c) La fonetización de la representación escrita.

FERREIRO. Y COL. (1979) continuando con las investigaciones efectuadas por Ferreiro y Teberosky en Buenos Aires, realizaron un estudio con población urbana en Monterrey Nuevo León, para confirmar las hipótesis planteadas entonces e introducir variables diferentes.

Su objetivo fue investigar qué saben acerca de la escritura (en tanto objeto social y de conocimiento) los niños preescolares de cuatro a seis años, y los de seis años al inicio del primer grado de primaria. Además establecer comparaciones entre los niños que asisten a una institución preescolar y los de la misma edad que no asisten a una escuela de este tipo.

Estudiaron dos grupos: a) niños de clase media, escolarizados e hijos de profesionistas, y b) niños de poblaciones marginadas, hijos de padres sin capacitación profesional y con escasa o nula escolaridad.

La investigación comprendió cuatro áreas:

- 1.- Distinciones posibles frente a un libro. Estudiaron la relación que establece el niño entre las imágenes y el texto, y los elementos que toman en cuenta para intentar leerlos.
- 2.- Distinciones posibles frente a diferentes ejemplos de escritura presentados fuera del contexto. El material consistió

en un conjunto de tarjetas con escritura diferente. Investigaron cómo identifica el niño las grafías y bajo qué elementos formula sus planteamientos.

3.- El análisis de las partes de una oración escrita. Indagaron qué clase de información se obtiene sobre la escritura cuando el adulto lee en voz alta y señala con el dedo la oración escrita, y la interpretación que hacen los niños de los diferentes fragmentos de la escritura.

4.- Desarrollo de la escritura. Analizaron cómo empieza el niño a relacionar lo que habla con sus trazos, qué características toma en cuenta y qué trazos se pueden leer y cuáles no.

Los resultados confirmaron las hipótesis planteadas en el estudio de Buenos Aires: puede hablarse de una evolución conceptual de la escritura y lectura del niño, evolución que comienza mucho antes de los seis años y cuyos progresos se realizan a través de etapas genéticamente ordenadas.

El ritmo de esta evolución, depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje informal provistas por el medio ambiente social.

En este estudio observaron que la evolución conceptual se encuentra tanto en los niños de clase media como en los de clase baja, pero la distancia entre ambos es significativa; los grupos difieren tanto en el punto de partida como en el de llegada. Los niños de cuatro a cinco años de clase media comienzan allí, donde llegan los niños de seis años de clase baja.

Explican estos resultados señalando que la escritura es un objeto social por excelencia, la cual no está al alcance de toda la población. Ambos grupos difieren en la variedad de objetos portadores de textos con los cuales entran en contacto para que el trabajo cognitivo pueda tener lugar, así como en la frecuencia y aparición de esos objetos.

Muchos de los niños de clase baja, fueron tan ajenos a este bagaje cultural, que los cuentos infantiles fueron sumamente

extraños para ellos, no sabían tomar el lápiz y menos aún controlar los movimientos para realizar trazos.

Así, los niños de ambos grupos llegan al primer año de escuela primaria en condiciones muy distintas; los de clase media se aproximan a hipótesis más acordes a los principios del sistema de escritura, llegan a la escuela con información sobre las funciones sociales de la escritura, para estos niños está claro que escribir tiene un objetivo, las letras un significado y existen distintos contextos para la escritura. El niño del grupo socialmente marginado no puede llevar consigo esta concepción.

Las autoras proponen que el jardín de niños puede constituirse en el único sitio donde el niño de clase baja encuentre lo que en su medio no puede alcanzar. Plantean la necesidad evidente de masificación de instituciones preescolares, que ofrezcan a estos niños marginados, lo que los otros niños han tenido oportunidad de experimentar en múltiples y variadas ocasiones.

FERREIRO (1984) describe los procesos de interpretación de textos que preceden a la lectura convencional. Para la autora una de las primeras ideas que todos los niños elaboran al indagar sobre lo que las letras pueden decir es: "las letras representan el nombre de los objetos". Así, el significado de un texto, depende del contexto de aparición y de la idea de que solamente los nombres están escritos. Esta hipótesis del niño continuará vigente durante varios meses, pero las relaciones entre contexto y texto irán variando:

1.- Si cambia el contexto se modifica la interpretación del texto, por ejemplo, mediante la presentación de varios dibujos de animales, si al dibujo de una jirafa se le coloca un texto (jirafa), el niño argumenta que ahí dice jirafa, pero si se cambia el mismo texto a otro animal, entonces dirá león, elefante, etc.

2.- Dada una relación inicial entre contexto y texto, este último queda definido y su interpretación se mantiene a pesar de los

cambios del contexto (dentro de un tiempo determinado). Ejemplo, el texto de jirafa no se puede cambiar a otro animal porque corresponde únicamente a la jirafa.

3.- Los niños empiezan a prestar atención a ciertas propiedades del texto que habitualmente son las propiedades cuantitativas como: cantidad de líneas, cantidad de segmentos o cantidad de letras en un segmento. Por ejemplo, se presenta la imagen y texto de un gaucho y se pregunta al niño ¿qué dice?, él responde "un señor con guitarra", entonces se le cuestiona ¿eso dice? y el pequeño responde "¡ah!, tiene pocas letras, así que dice señor". Cuando hay varios elementos en la imagen y un solo segmento en el texto, el niño intenta dos formas principales de resolver el conflicto:

- a) privilegiar un elemento de la imagen sobre los otros (encontrando el tema de la imagen).
- b) fragmentar el texto, considerando que cada letra o par de letras representa el nombre de los diversos elementos representados.

En el caso opuesto, cuando hay un elemento en la imagen y varios segmentos en el texto, se intentan diversas formas de resolver el conflicto: una consiste en una partición silábica del nombre que puede corresponder a la imagen, haciendo que correspondan sílabas del nombre con segmentos del texto; otra forma consiste en imaginar que están escritos otros nombres que tienen que ver con el contenido semántico de la imagen; y otra consiste en repetir el mismo nombre sobre varios segmentos del texto.

4.- Después de considerar las propiedades cuantitativas del texto, el niño toma en cuenta las propiedades cualitativas del mismo, distinguiendo dos niveles:

- a) el primero relativo a la diferenciación cualitativa entre dos segmentos del texto, es decir, para que puedan darse dos interpretaciones diferentes debe haber alguna diferencia objetiva en los textos.

b) en el segundo nivel, se ubican todas las respuestas que requieren de la presencia de letras particulares en el texto para que allí diga tal o cual cosa. En este segundo nivel hay una clara progresión: Si la inicial corresponde a la inicial del nombre anticipado, en el texto dice ese nombre; además de la inicial, es deseable que la letra final corresponda al nombre anticipado; y no basta con las letras inicial y final, las otras también contribuyen a la construcción de la representación adecuada del nombre.

Para concluir, la autora señala que los procesos de interpretación de textos que preceden a la lectura convencional, muestran una progresión psicogenética que es constitutiva de lo que será posteriormente la lectura convencional.

Continuando con esta aproximación, algunos autores conceden gran relevancia al medio ambiente en el que se desenvuelve el pequeño. GARTON Y PRATT (1991) argumentan que el aprendizaje de la lecto-escritura puede explicarse a través de una perspectiva evolutiva; es decir, desde muy temprana edad es extremadamente probable que el niño desarrolle alguna comprensión de la palabra escrita antes de que sea enseñada en la escuela, sobre todo cuando se encuentra en un ambiente facilitador.

Frente a esta postura, al niño rodeado de estímulos escritos (anuncios, mercancías, letreros, etc.) y cuyos padres y familiares le leen historias y escriben frente a él, se le está despertando su interés y a la vez preparando y estimulando en el proceso alfabetizador. A través del deseo del niño de involucrarse en las actividades que observa en los otros, se le encamina al aprendizaje de este proceso.

Los autores describen las habilidades y conocimientos implicados en el proceso previo a la lecto-escritura formal:

1. Distinciones Tempranas.- los niños pequeños parecen no distinguir entre el dibujo y la escritura. Una tarea que van

aprendiendo es la diferencia entre ambos, así como entre escritura y logotipos, y entre letras y números.

2. Habilidades Gráficas.- los niños practican aún sin instrucción la escritura de letras sobre el papel desde edad temprana. Sus primeros intentos no son una copia, sino su propia interpretación de lo que ven y quieren representar.

3. Conocimiento de las Funciones de la Palabra Escrita.- el niño gradualmente y a través de conocimientos parciales va aprendiendo ciertas convenciones de decodificación, por ejemplo, que los nombres actúan como una etiqueta, que la lista de compras se escribe a lo largo del papel, etc.

4. Conocimiento de Reglas de Correspondencia del Mensaje Hablado a la Escritura.- se refiere a la traducción de la secuencia temporal del habla a la secuencia espacial de la escritura, la correspondencia sonido-letras y la representación de las palabras agrupando letras sobre el papel.

5. Desarrollo del Lenguaje Hablado.- el grado en que se encuentra desarrollado el vocabulario tendrá gran influencia en la cantidad de palabras escritas a que el niño puede acceder, sobre todo en los inicios de la lectura.

6. Conocimiento de los Principios del Acto de Leer.- involucra dirección, ubicación y movimiento. Este conocimiento puede estimularse por ejemplo, al leer una historia al niño, explicándole la necesidad de pasar las páginas, el punto de partida en el texto y el camino que siguen las letras en la línea.

7. Correspondencia Grafema-Fonema.- la discriminación fonética es útil para acceder a los sonidos individuales de las palabras y su posterior correlación con los grafemas. A través de rimas, poemas y jugando con el niño a buscar palabras con determinado sonido, se puede estimular este aspecto.

SULZBY (1985) investigó los efectos que tiene en los niños la lectura de sus cuentos favoritos, antes de leer material impreso de forma convencional.

Otros autores interesados en el tema han definido a los niños que aprenden a leer y escribir antes de recibir instrucción formal como "autodidactas". Es por esta razón, que las investigaciones en el ramo se han encaminado al estudio de dos categorías: la primera enfocada a la interacción padre-niño y la lectura de cuentos, y la segunda al conocimiento de la funcionalidad del niño de manera independiente, es decir, a los intentos que el pequeño hace por leer.

Ambas líneas de estudio han revelado que la lectura de cuentos, forma parte importante en el desarrollo de conductas de lectura y escritura en los niños, las cuales requieren una transición del lenguaje oral al escrito.

De acuerdo a Sulzby existe la siguiente secuencia de desarrollo (esquema de clasificación) en relación a los intentos de los niños por leer de forma independiente:

- 1) Intentos gobernados por ilustraciones, historias no formadas.
- 2) Intentos gobernados por ilustraciones, historias formadas (lenguaje oral).
- 3) Intentos gobernados por ilustraciones, historias formadas (lenguaje escrito).
- 4) Intentos gobernados por lo impreso.

En su investigación la autora reporta dos estudios. En el primero analizó los intentos de los niños preescolares por leer al inicio y final del año escolar. Encontró que la mayoría de ellos incrementan su posición dentro del esquema de clasificación de manera significativa entre la ejecución inicial y la final.

En el segundo estudio revisó los intentos por leer en niños de dos, tres y cuatro años. Encontró que existe una estabilidad en dichos intentos; es decir, que no importando el libro de que se tratara, los intentos de cada niño por leer siempre se ubicaban dentro de la misma categoría. Observó un desarrollo progresivo de

acuerdo a la edad: los niveles más bajos dentro del esquema de clasificación eran representados por los niños de dos años y los niveles más altos por los grupos de mayor edad .

La autora propone la necesidad de realizar mayores investigaciones sobre el tema y respecto a las implicaciones que tiene la interacción familiar, la escuela y el diseño de programas de instrucción .

Debido a que muchos niños no cuentan en su medio familiar con un ambiente que les permita estar en contacto con actividades de lecto-escritura y desarrollar una actitud favorable hacia este proceso; existen autores que se han preocupado por estudiar las posibilidades que se pueden brindar en el ambiente escolar.

MASON, PETERMAN Y KERR (1991) describen la importancia de leer a los niños de preescolar, enfatizando las técnicas empleadas por los maestros en la clase.

La inquietud respecto a cómo introducen los maestros al niño en la lectura, encaminó su estudio a observar mediante videotape las interacciones que se realizan antes, durante y después de la lectura con seis maestros que leían a sus alumnos de preescolar.

Se eligieron tres lecturas conocidas para que cada maestro leyera a su clase.

Las autoras encontraron los siguiente:

- 1) Para el libro de historietas, los maestros discuten acerca del autor, de las ilustraciones y tipo de texto antes de la lectura. Generalmente proporcionan información a los niños y les preguntan sobre sus predicciones acerca de la historia. Durante la lectura responden a los comentarios y reacciones de los niños, elaborando las líneas de la historia y preguntando cuestiones de comprensión, para verificar su entendimiento. Usualmente los maestros finalizan fomentando los comentarios acerca de la historia, algunos de ellos realizan actividades relacionadas con el texto, como representaciones y dibujos.

Mediante su elaboración y preguntas sobre el texto, el niño empieza a entender nuevas palabras e ideas, describe sus experiencias o interpreta la historia desde su propia perspectiva.

2) En cuanto a la lectura de textos de información, los maestros proporcionan información general sobre el texto, título, autor e ilustraciones. Esta introducción a la lectura también la realizan a través de conexiones entre los conceptos del texto y las experiencias del grupo, o mediante demostraciones. Durante la lectura los maestros elaboran la enseñanza mediante demostraciones y discusiones de las ilustraciones que contiene el libro. Después de la lectura varios maestros sugieren posibles actividades para reforzar la información.

3) Con respecto a la lectura de libros de frases y dibujos, considerando la simplicidad del texto (tres o cuatro palabras por página), los antecedentes a la lectura son menores que en las lecturas anteriores; sin embargo, los maestros motivan a los pequeños remarcando la importancia que tiene aprender a leer. Generalmente enfocan la atención a los títulos que cubre cada dibujo, y a las propias experiencias del niño. Durante la lectura algunos maestros se apoyan en las letras iniciales, por ejemplo preguntan si se trata de una historia y el niño responde que sí porque empieza con la letra S (story). Posteriormente se actúan los eventos y se discuten las secuencias marcadas en el libro, relacionándolas con las propias experiencias de los niños, también se les pide que lean por sí mismos basándose en los dibujos (en algunos casos se trabaja con letras de lija o de hule).

Las descripciones anteriores indican que el maestro de preescolar emplea varias técnicas para facilitar el entendimiento de los libros a los niños. Los maestros benefician la comprensión del pequeño: a) proporcionándole información relacionada con el texto, b) dándole la oportunidad para rescatar los conceptos del texto, y

c)brindando mayor apoyo ante lecturas difíciles y dando al niño más responsabilidad en lecturas sencillas.

A través de los resultados las autoras concluyen que las interacciones con libros ricos y variados, exponen al niño a una gran cantidad de ideas escritas. El pequeño aprende de la información en los libros y se introduce a los conceptos del lenguaje escrito antes de ser un lector. Estas experiencias se recompensan más tarde, cuando el niño lee independientemente, porque está mejor equipado para entender los textos y para yuxtaponer sus propias experiencias sobre la información que lee.

SCHICKEDANZ (1991) se propone ilustrar como puede enseñarse a preescolares las habilidades de lecto-escritura a través de la interacción niño-maestro con diversos materiales y experiencias.

A muchos educadores les agrada la idea de brindar al niño experiencias concretas que beneficien su aprendizaje y le ayuden a desarrollar una base conceptual. Sin embargo, a varios de ellos les preocupa esta clase de trabajo, la cual provee poco del entrenamiento directo de habilidades.

En esta clase no se les asigna a los niños tareas diarias, ni letras del alfabeto para revisar cada semana, no se cuenta en voz alta y no se practica específicamente la escritura del nombre propio. Por el contrario las habilidades de lectura y escritura se incorporan en todas las experiencias diarias.

¿Cuáles son estas habilidades y dónde pueden encontrarse en la clase?.

1.- El niño aprende que el lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa el lenguaje oral, que las palabras escritas no son representaciones físicas de personas y cosas, Ferreiro y Teberosky, 1979 (cit. en Schickedanz, op. cit). Mirando su nombre y el de sus compañeros en la lista, el niño observa que no hay una relación entre la longitud del nombre y el tamaño de la persona, así descubre que muchas cosas pequeñas pueden tener un nombre tan extenso como algo que es más grande.

2- El pequeño aprende que las palabras pueden segmentarse en unidades de sonido llamadas fonemas, Liberman y col. 1974; Mann, 1986 (cit. en Schickedanz, op. cit.). El maestro hace explícita la relación entre letras y sonidos de todo lo que lee y escribe, involucrando a los niños en las palabras y en cómo se lee. Las palabras se generan cuando el maestro marca los sonidos y las pausas, dando al niño la oportunidad para determinar cuántas letras necesita la palabra. Esta relación se facilita en situaciones donde lo impreso y lo hablado se conducen conjuntamente.

3.- El niño aprende a identificar las claves gráficas en el contexto en que se encuentran. El contexto le ayuda a predecir qué palabras están impresas y a comprender su significado, Goodman y Goodman, 1977 (cit. en Schickedanz, op. cit.). El niño aprende a identificar la palabra biblioteca, porque allí se encuentran libros y cuentos y es el lugar donde los revisa.

4.- El sujeto necesita aprender el nombre de las letras y el sonido que varias letras pueden representar. Al rodear al niño de lo impreso, se crea la oportunidad para que él pregunte respecto al nombre de las letras, para que empiece a distinguir los sonidos de las mismas, para que sepa con qué letra inicia su nombre o para que sepa el deletreo de las palabras difíciles

5.- Los niños desarrollan un vocabulario rico y el entendimiento de varios conceptos. Mediante las actividades diarias, el pequeño va conociendo las palabras y su significado.

6.- El niño aprende sobre las convenciones de lo impreso, que la escritura en inglés se organiza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y que se deja un espacio entre palabras. Esta forma de ver el contenido y experiencias basadas en el salón de clase, ilustra como algunas de las habilidades conocidas de la lecto-escritura son importantes para que el niño aprenda en un amplio y rico contexto instruccional.

Así las habilidades de lectura y escritura se observan en todas las actividades e interacciones orientadas en el salón de clase.

De acuerdo a la autora, los niños que no reciben esta estimulación en casa son los que pueden beneficiarse grandemente de un curriculum escolar como el planteado en esta investigación.

Un aspecto que ha sido considerado por algunos de los autores revisados, es lo referente a las concepciones que tienen los niños sobre los propósitos de lo impreso.

HUBA, ROBINSON Y KONTOS (1989) detallan este aspecto en un estudio que realizaron. Su objetivo fue investigar la correspondencia entre la comprensión que tienen los niños preescolares de los propósitos de lo impreso y su posterior ejecución en lectura.

A través de un test desarrollado por los autores (The Print Awareness Test) evaluaron en niños preescolares las siguientes nociones derivadas del lenguaje en general y del sistema escrito:

- a) El lenguaje tiene un sistema simbólico escrito.
- b) La escritura de una persona es una forma de lenguaje para una comunicación eficiente.
- c) La lectura es un proceso por medio del cual se descifra el lenguaje escrito para obtener un significado.
- d) El lenguaje escrito puede representar una correspondencia de uno a uno para el lenguaje del que habla.

Posteriormente evaluaron la comprensión de la lectura cuando los niños cursaban el segundo año de primaria.

Los resultados mostraron un nivel moderado y significativo de correlaciones positivas entre la comprensión que tienen los niños de los propósitos de lo impreso y su posterior ejecución en lectura. Estos resultados son compatibles con algunos estudios similares que refieren; sin embargo mencionan otro estudio donde esta relación no se encontró.

Consideran que la discrepancia en los hallazgos se debe principalmente a factores metodológicos. En donde existió correlación, los niños fueron evaluados en la ejecución de la

lectura al final del segundo año de primaria; en donde la relación no fue satisfactoria la evaluación se realizó en preescolar y primero de primaria.

Los autores argumentan que esta discrepancia no es sorprendente, ya que en los niveles iniciales de lectura el aprendizaje se centra principalmente en la discriminación visual, la correspondencia letra-sonido, etc., en cambio en niveles posteriores la ejecución en lectura está enfatizada en la comprensión e interpretación.

Los autores concluyen que aún cuando es necesaria mayor investigación al respecto, las concepciones sobre lo impreso facilitan la adquisición del conocimiento, de las habilidades de comprensión y en general una buena ejecución en lectura.

Por su parte LEVIN Y TOLCHINSKY (1989) se enfocan al estudio de la concepción que tienen los niños preescolares sobre el sistema de escritura y lectura, en relación al uso de estrategias referenciales y fonéticas. La investigación reportó la representación de sustantivos escritos en hebreo de niños entre cinco y seis años de edad, probando los efectos de diversas características referenciales (forma, número, tamaño y color).

Para las tareas de escritura se pedía a los niños que escribieran pares de sustantivos relacionados semánticamente; los sustantivos se seleccionaron de acuerdo a las características referenciales. En las tareas de lectura el experimentador presentaba cada par de tarjetas, les leía las dos palabras escritas en ellas y preguntaba a los niños que indicaran cuál de las palabras aparecía en qué tarjeta y justificaran su elección.

Los resultados sugieren que el uso referencial de forma, número, tamaño y color siguen una secuencia de desarrollo diferente para la lectura y la escritura.

En la escritura: como se esperaba, la referencia de forma fue usada más a menudo por el grupo de niños pequeños, y el número de marcas se utilizó más por el grupo de niños mayores. Se predijo que con la edad el niño hace que el número de marcas en sus

escritos corresponda con el sonido de las palabras; esto es, que ellos tienden a escribir más marcas para las palabras con sonidos largos. La tendencia a establecer correspondencia fonética incrementa con la edad.

En la lectura: se realizó un análisis de acuerdo a la justificación provista por el niño, encontrando que la justificación fonética dominó en los niños mayores, mientras que la justificación tautológica (respuestas redundantes o sin sentido) predominó con los pequeños. La justificación textual tendió a incrementar y la contextual (respuestas al azar o superticiosas) a decrementar en relación con la edad.

Específicamente la referencia de forma aparece en la escritura pero nunca en la lectura; sin embargo, el uso de número de marcas aparece en ambas. Esto quizá sugiere la diferencia en cuanto a los procesos involucrados en los pequeños, tanto en la escritura como en la lectura; ya que cuando escriben construyen el texto elemento por elemento, mientras que en la lectura tienen a su disposición el desplegado completo.

Otro estudio en relación a estrategias referenciales es el siguiente. SCOTT Y EHRI (1990) argumentan que hay por lo menos dos procesos que los lectores principiantes pueden usar para identificar palabras escritas:

1. Por semejanzas visuales.- consiste en utilizar la memoria de palabras específicas apoyándose en criterios como el tamaño, estilo y contexto, más que en reglas de desciframiento. Esta ruta de acceso llamada logográfica es visualmente distintiva, sin embargo las asociaciones que se efectúan son arbitrarias y no sistemáticas, un ejemplo son los logotipos de los anuncios comerciales.

2. Por decodificación fonológica.- consiste en aplicar el conocimiento general del nombre de las letras y su sonido, estableciendo una ruta de acceso generalizable a otras palabras.

Los autores proponen que el niño, en su aprendizaje de la lectura, evoluciona en el uso de rutas de acceso logográficas a rutas de acceso fonológicas. En una investigación que realizaron en 1985, con niños preescolares que comenzaban a leer, reportan lo siguiente. De acuerdo a sus conocimientos previos, fueron divididos en tres grupos:

-Prelectores.- no leían ninguna palabra o por lo menos una.

-Novatos.- capaces de leer de dos a once palabras.

-Veteranos.- capaces de leer más de once palabras.

A los tres grupos se les entrenó en lectura de palabras en los dos procesos (logográfico y fonético). A través de los resultados encontraron que los prelectores fueron mejores para formar rutas de acceso logográficas. Por su parte los novatos y veteranos aprendieron a leer los deletreos fonéticos más fácilmente. Al comparar el conocimiento que tenía cada grupo sobre las letras, encontraron que novatos y veteranos nombraban y conocían el sonido de las letras entre un 79% y 96%; mientras que los prelectores variaban entre 26% y 77%. Los autores concluyen que los lectores principiantes cambian las señales de lectura visuales a fonéticas, aproximadamente cuando se hacen expertos en las letras y son capaces de leer algunas palabras aisladas.

Un aspecto muy debatido, ha sido si el conocimiento del nombre de las letras y su sonido, facilita el aprendizaje de la lectura. Los autores consideran que cuando los niños aprenden los nombres de las letras, aprenden a separar y recordar sus formas, y aprenden también muchos de los sonidos que representan las letras. Así, los niños que ingresan a la escuela primaria conociendo las letras o algunas de ellas, avanzan más al aprender el sistema lecto-escrito.

En 1990 efectuaron un estudio donde analizaron más de cerca este aspecto. Los sujetos fueron niños preescolares sin enseñanza formal en lectura, aunque para ser incluidos debían ser capaces de nombrar entre once y quince letras, pero no leer aún palabras o por lo menos las integradas al estudio.

Los niños fueron divididos en dos condiciones experimentales: deletreos logográficos y deletreos fonéticos simplificados, por ejemplo "orng" para la palabra "orange".

Encontraron que el grupo de lectura fonética aprendió más palabras que el grupo logográfico. Posteriormente demostraron que los sujetos que habían aprendido deletreos fonéticos fueron capaces de aprender un segundo grupo de deletreos más rápidamente.

Los autores concluyen que el conocimiento de las letras facilita la lectura de palabras usando señales fonéticas, pero el hecho de nombrarlas una por una, no es particularmente efectivo. Las rutas de acceso fonológicas son sistemáticas y más fácilmente memorizables.

En base a sus hallazgos, los autores recomiendan que entre las actividades preescolares, se inicie a los niños en la lectura de historias con deletreo simplificados y se les motive a realizar por ellos mismos algunas transcripciones. Estas actividades ayudan a que los estudiantes conozcan más las formas de las letras, nombres y sonidos.

Un autor que ha conjuntado varios de los aspectos revisados es BLATCHFORD (1991) quien brinda importancia al ambiente alfabetizador en casa, a las concepciones que tienen los niños sobre lo impreso y a las habilidades lingüísticas como es el vocabulario; además de los avances que tienen los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura desde preescolar.

El autor realizó una investigación longitudinal con escolares en la ciudad de Londres; su propósito fue estudiar la relación entre factores preescolares y la escritura de los niños a la edad de siete años, así como analizar las habilidades implicadas.

Para ello inicialmente, cuando los niños ingresaron a preescolar, se entrevistó a los padres respecto a sus intentos por enseñar a escribir a sus hijos, las experiencias de los niños con los

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

libros, sobre si se les lefan historias, así como el número de libros existentes en casa.

Se realizaron las siguientes evaluaciones a los pequeños:

- Una versión adaptada del test de conceptos alrededor de lo impreso de Marie Clay's
- El subtest de vocabulario de la escala de inteligencia WPPSI de Wechsler.
- Un examen de conocimientos sobre la lecto-escritura, que consistió en escribir su nombre propio sin apoyo del modelo, copiar una oración, identificación de letras y lectura de palabras.

Tres años después se evaluó nuevamente a los niños, donde se examinó:

- Transcripción/puntuación: legibilidad, espacio, formación de letras, puntuación y uso de letras mayúsculas.
- Calidad de la escritura: secuencia, amplitud del texto, creatividad, estilo y riqueza del lenguaje.
- Partes de la oración: gramática y ortografía.

Para ello se les pidió a los niños que escribieran oraciones describiendo ilustraciones, inventaran una historia y la escribieran, y que redactaran el final de una historia que fue leída por el maestro.

El autor encontró que los niños que en preescolar mostraron mejores resultados, tuvieron mayores puntajes en la escritura a los siete años.

Se encontró una correlación significativa (la mayor de los subtest) entre los resultados obtenidos en preescolar y las habilidades de transcripción/puntuación a los siete años.

Respecto a los factores preescolares, la enseñanza por parte de los padres y el vocabulario, fueron mayormente relacionados con los progresos en la escritura a los siete años.

De acuerdo a este estudio y a otros que señala el autor, mucha de la estructura gramatical del lenguaje escrito, así como las convenciones de diferentes tipos de escritos (relato,

descripción, inicio-desarrollo-conclusión, etc.) pueden fundamentarse en el desarrollo del lenguaje oral.

Blatchford señala que no obstante las reservas de algunos maestros, los resultados demuestran que la ayuda por parte de los padres contribuye a obtener mejores resultados en la escritura y estimula las habilidades verbales, por lo cual debe ser reconsiderado e impulsado; ya que cuando los padres intervienen en la enseñanza temprana, es probable que continúen apoyando en el desarrollo escolar infantil.

Debido a que existen amplias diferencias en los niños cuando ingresan a la escuela, el autor enfatiza la importancia de la evaluación temprana, como una guía para el maestro sobre los aspectos que requieren mayor apoyo.

MALDONADO, SEBASTIAN Y SOTO (1992) señalan que el aprendizaje de la lectura es un proceso que se desarrolla en tres fases: preparación, aprendizaje y consolidación.

Respecto al periodo de preparación consideran que hay cuatro condiciones que parecen asegurar el éxito ante la lectura de un niño de seis-siete años. "Un desarrollo cognitivo normal (es decir, ser capaz de realizar operaciones mentales reversibles); disponer un entorno familiar favorcedor de la lectura; recibir instrucción lectora de una forma sistemática y especialmente información sobre los errores cometidos; y, ser capaz de reflexionar explícitamente sobre las unidades del habla sobre todo en lo relativo a la capacidad para segmentar oralmente una palabra en sílabas y fonemas".

En base a sus investigaciones encontraron que las capacidades de segmentación de palabras cumplen con las condiciones que consideran son necesarias, como prerrequisitos para aprender a leer:

1.- Están relacionadas directa y teóricamente con el aprendizaje de la lectura, dado que es necesario dividir la palabra en sus

unidades para poder aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema.

2.- Están consolidadas en los niños que saben leer y su desarrollo guarda estrecha relación con el nivel lector del niño de primero a tercer grado.

3.- Siguen un curso de desarrollo que se inicia entre los cuatro-cinco años (segmentación vocálica y silábica). Su consolidación llega hasta los siete-ocho años (segmentación fonémica).

4.- No están totalmente desarrolladas en los niños que muestran un retraso en lectura de más de dos años.

5.- Son capacidades susceptibles de entrenamiento, gracias al cual se produce una mejora en el nivel lector del sujeto.

Los autores refieren una serie de estudios en diferentes lenguas, donde se muestra que el entrenamiento en las capacidades de segmentación, en sujetos que se están iniciando en el proceso lector, muestra una incidencia favorable en el posterior aprendizaje de la lectura.

OSTROSKY-SOLIS, NAVARRO, CANSECO, PEREZ Y ZARATE (1984) realizaron un estudio en México, donde señalan la existencia de diferentes teorías y definiciones sobre los procesos y variables que intervienen en el acto de la lecto-escritura, así como la influencia de estas teorías en los procesos de evaluación y en los instrumentos utilizados. De acuerdo a la aproximación teórica se selecciona el test y programa a realizar.

Proponen que las aproximaciones teóricas pueden dividirse en dos grandes grupos: a) para quienes el factor común es la evaluación y entrenamiento de procesos básicos y b) quienes se abocan al "análisis de la tarea", esto es, en conductas y eventos observables, repetibles y cuantificables.

En este estudio, integran factores perceptuales, lingüísticos y cognoscitivos. Los objetivos de la evaluación psicoeducativa fueron: 1) describir los perfiles cognoscitivos, la comprensión del lenguaje, y la lecto-escritura en una población urbana sin

antecedentes de dificultades escolares o problemas emocionales, 2) identificar variables y características en esta población que se relacionaran con el éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Evaluaron a niños de entre seis y once años en las siguientes áreas: capacidad intelectual, comprensión del lenguaje oral, lectura oral de palabras aisladas, lectura en contexto oral y el silencio, dictado, memoria visual, memoria auditiva y lateralidad.

Analizaron los resultados en base a fluidez y comprensión, encontrando cuatro grupos o tipos de lectores; dos con altos niveles de comprensión y fluidez, un tercero con adecuada fluidez y un nivel intermedio en comprensión, y un cuarto grupo con deficiencias tanto en fluidez como en comprensión.

Entre las características asociadas significativamente a los grupos de lectores eficientes, encontraron una alta capacidad intelectual global, adecuada aptitud para utilizar concepto y razonamiento abstracto (factor conceptual), así como habilidad para seleccionar, organizar y retener información (factor de conocimiento).

Los grupos con un adecuado nivel de comprensión y fluidez mostraron un perfil conceptual más alto que espacial y secuencial; mientras que el grupo con niveles deficientes de comprensión y fluidez, obtuvo altos puntajes espaciales pero una ejecución pobre en el área conceptual.

Al finalizar esta revisión de autores que han propuesto diferentes aspectos como condiciones previas para el aprendizaje de la lecto-escritura, podemos observar que todos coinciden en señalar la importancia que tiene la preparación de los niños para poder enfrentar exitosamente sus tareas escolares, en particular el aprendizaje de la lecto-escritura. También cabe señalar que varios de los investigadores destacan la importancia de la etapa preescolar en la estimulación de estas habilidades.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION.

La evaluación a través de instrumentos ha sido trascendente en el proceso educativo, proporcionando información ya sea sobre las capacidades y adquisiciones logradas por los niños, o sobre rasgos de conducta determinados. Penchansky (1983 p. 59) señala que lo fundamental de la evaluación en el jardín de infantes es que ésta "...permita ir comprobando en qué medida se va cumpliendo en cada niño la secuencia evolutiva de su desarrollo y los efectos que sobre éste tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje". Asimismo esta verificación sistemática en el curso de la instrucción preescolar o al comienzo del primer grado, permitirá observar en qué condiciones se encuentra el niño para iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Al evaluar durante este periodo, se tiene la ventaja de predecir la probabilidad de éxito o fracaso escolar, e identificar precozmente dificultades potenciales de aprendizaje. Con ello el maestro puede instituir programas adecuados de estimulación, en lugar de recurrir más tarde a una educación compensatoria, cuando el niño probablemente ya haya experimentado los efectos del fracaso académico.

Escoriza (1986, p.47) señala que los objetivos principales de las pruebas en torno a la lecto-escritura son:

- Evaluar las aptitudes escolares de los niños con el fin de formar grupos homogéneos.
- Identificar a los niños que están menos preparados para iniciarse en la instrucción académica formal, así como a los que presentan problemas de aprendizaje.
- Señalar aquellas aptitudes y habilidades que necesitan ser mejoradas a través de programas de recuperación o educación compensatoria.
- Predecir el rendimiento futuro.

Existen múltiples investigaciones orientadas a determinar, a través de la estandarización de instrumentos evaluativos, las

condiciones necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. A pesar de la amplitud de los trabajos en torno al tema, existe un profundo desacuerdo en cuanto a qué aptitudes y habilidades deben ser evaluadas. Estas discrepancias surgen de las distintas teorías existentes respecto a dicho aprendizaje; incluso teóricos con orientaciones similares suelen variar en el criterio sobre qué evaluar y cómo medirlo.

Ante la falta de consenso en el tema Escoriza (op.cit.) sugiere que es preferible considerar inicialmente una amplia gama de factores implicados potencialmente en el proceso y una batería de test psicológicos, más que tratar de definir la lecto-escritura en términos de un solo factor, o de un solo instrumento de evaluación.

A continuación se analizan algunos de los test que evalúan las condiciones previas para el aprendizaje de la lectura y escritura, principalmente aquellos que se utilizan regularmente en nuestro país.

TEST ABC DE LAURENCO FILHO (1960)

Para Filho, el aprendizaje de la lectura depende de un proceso general de maduración, susceptible de ser averiguado mediante pruebas de fácil aplicación por cualquier profesor.

Diseñó sus tests ABC con los siguientes objetivos:

1. Diagnóstico.- Determinar la aptitud para el aprendizaje de la lectura y escritura, en el conjunto de procesos que lo involucran.

2. Pronóstico.- Determinar los niveles de madurez específicos para la iniciación eficaz de este aprendizaje, prediciendo la ejecución posterior del niño en el desarrollo de este proceso.

El autor propone que de acuerdo a los resultados, se clasifique a los niños por su real capacidad para aprender a leer y escribir,

permitiendo por un lado, la organización de grupos homogéneos y por otro el estudio de casos individuales.

Filho señala que sus tests se han comprobado experimentalmente a través de una gran cantidad de casos estudiados en diversos países de Latinoamérica. Respecto a México reporta que en 1945 a través del Instituto Nacional de Pedagogía se comprobó que sus tests satisfacen como un instrumento de medida digno de confianza.

En varios países estos tests han sido una práctica común como medida de diagnóstico al ingreso del primer año. En México esta prueba continúa aplicándose con cierta regularidad.

La prueba ha sido objeto de estudios más recientes, donde no siempre se han encontrado resultados tan satisfactorios como los que reporta el autor.

Macotela y Vega (1987) realizaron un estudio con 24 niños preescolares mexicanos asistentes a un centro de desarrollo infantil. Los niños participaron durante el año escolar en un programa de iniciación a la lecto-escritura; al término del ciclo escolar fueron evaluados con el test de Filho y el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de Macotela y Col. , con el fin de medir la ejecución real en lectura.

A través de los resultados encontraron que no existe una relación significativa entre lo que mide la prueba de Filho y la ejecución real en lectura, por lo que son discutibles los pronósticos que propone el test sobre rendimiento, tiempo en que aprenderá en niño a leer, si requerirá de ayuda especial, o si no se beneficiará con la enseñanza escolar.

Las autoras plantean que aún cuando su estudio fue exploratorio, conviene cuestionar la práctica tan difundida del test, ya que se ha dado por hecho que la prueba refleja los prerrequisitos que debe poseer el niño para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura.

METODO DE EVALUACION DE LA PERCEPCION VISUAL DE FROSTIG (1964)

A través de su experiencia trabajando con niños que presentaban problemas de aprendizaje, la autora encontró que frecuentemente estos niños enfrentaban alteraciones de la percepción visual, por lo que se dió a la tarea de elaborar un método de evaluación que facilitara la detección temprana de alteraciones en esta área.

Frostig propone su test como un medio para obtener información respecto a las habilidades que un niño requiere para el aprendizaje de la lecto-escritura, y para identificar aquellos que requieren un entrenamiento perceptivo especial.

En la prueba se evalúan cinco áreas: coordinación visomotora, figura-fondo, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales.

Esta prueba ha sido objeto de diversos estudios, donde se han encontrado resultados contradictorios, en algunos se avala la relación entre la percepción visual y la lecto-escritura y en otros los resultados no han sido significativos, por ejemplo:

Frostig y Maslow en 1964 (Cit en Otero, 1978) encontraron en estudiantes de primaria, una correlación alta entre las dificultades en lectura y las alteraciones en la percepción visual. El 75% de los niños presentó defectos perceptuales, por lo que recomendaron se proporcionara a los niños desde pequeños adiestramiento perceptual visual.

"Benger en 1968 afirmó que una batería formada por el test de Frostig, el Wepman Auditory Discrimination test y un instrumento para evaluar rasgos de personalidad (particularmente la concentración), parece ser de utilidad para diagnosticar la debilidad en percepción y concentración, las cuales pueden ser la base de las diferencias primarias en lectura" (cit. en Escoriza 1986, p. 56).

Tapia (1970) se interesó en valorar la capacidad del test de Frostig para predecir dificultades durante el primer grado. Los sujetos fueron niños de escuela primaria oficial, con una edad

media de 6 7/12 años de quienes se descartó problemas de origen físico y psicológico, que pudieran afectar el rendimiento escolar.

El test fue aplicado al inicio del año escolar. Al finalizar el ciclo se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la ejecución de la prueba entre los niños aprobados y reprobados. La autora concluye que sus resultados confirman la utilidad del test como medio de pronóstico.

Wiederholt en 1971 (cit. en Arciniega y Mendoza, 1990 p.132) correlacionó el test de Frostig con varias habilidades de lectura después de un periodo de quince meses de intervención, repotando que los subtest de relaciones espaciales, coordinación visomotora y la escala total, fueron predictores útiles de la realización académica.

Goodman y Wiederholt en 1973 (cit en Escoriza, 1986) compararon el Frostig con el Metropolitan Readiness Test y el Slosson Intelligence, encontrando que el Frostig fue el mejor predictor de lectura.

En contraste Colarusso, Martín y Hartung en 1975 (cit. en Arciniega y Mendoza 1990, p. 132) encontraron que el Frostig no es un adecuado predictor de habilidades académicas en grados posteriores a preescolar y primer año de primaria.

Arciniega y Mendoza (1990) se propusieron estudiar si existe alguna relación entre las áreas que evalúa el Frostig y los problemas de escritura que presentan los niños en el primer grado.

Aplicaron el test y una prueba de escritura consistente en una copia, encontrando que no existe una relación significativa entre los déficits perceptuales y los problemas de escritura. Los niños que obtuvieron un cociente perceptual abajo del promedio, no presentaron más problemas de escritura que los que obtuvieron un cociente arriba del promedio. Con respecto a cada una de las áreas que evalúa el test, tampoco se encontró una relación significativa.

Las autoras recomiendan que el Frostig no se utilice como un predictor de problemas de escritura, pero sí de incapacidades percepto-visuales, así como para evaluar los efectos de un entrenamiento perceptual.

Otero (1978) se avocó a estudiar la relación entre el aspecto visual y el aprendizaje de la lectura, y los efectos de un entrenamiento en el área perceptual.

Esta prueba fue aplicada al inicio del primer grado, cuatro meses después se aplicó nuevamente. Entre ambas evaluaciones el grupo experimental recibió un entrenamiento perceptual, además del programa de lecto-escritura que recibieron todos los niños.

Los resultados mostraron que hubo efectos positivos al entrenamiento en tres de los nueve subtest. En cuanto a la eficiencia en lectura no hubo relación significativa con el entrenamiento perceptual.

La autora concluye que el aprendizaje de la lectura parece no depender únicamente del desarrollo de ciertas habilidades visuales, las cuales parecen no ser suficientes para que el niño sea capaz de integrar todos los elementos componentes de una palabra y los pueda descifrar. Considera que los efectos del entrenamiento se pierden a lo largo del tiempo y que las habilidades visuales funcionan como un primer paso para el logro del aprendizaje de la lectura, pero además existen otras variables determinantes para lograr dicho aprendizaje.

TEST GUESTALTICO VISOMOTOR DE LAURETTA BENDER.

A través de esta prueba, la autora aplica la psicología de la gestal al estudio de la personalidad y la práctica clínica, bajo el argumento de que la percepción y la reproducción de figuras gwestálticas está determinada por principios biológicos de acción sensorio-motriz, que varían en función del patrón de desarrollo y del nivel de maduración de cada individuo, de su estado patológico funcional u orgánico (cit. en Koppitz, 1989).

El test de Bender ha sido utilizado en múltiples facetas e interpretado de diferentes formas. Respecto al tema que nos ocupa, la autora describió cómo evolucionan los niños en el proceso de maduración de la percepción viso-motora entre los tres y los once años de edad.

Koppitz (1989) realizó una adaptación a la interpretación de esta prueba con el propósito, entre otros, de evaluar la madurez perceptual especialmente para el aprendizaje escolar, detectar alguna disfunción o retardo en la percepción viso-motora y predecir el desempeño escolar.

Entre sus conclusiones destacan: a) el Bender aplicado al comienzo del primer grado, permite pronosticar el rendimiento del niño en primero, segundo y tercer año, b) la percepción viso-motora experimenta una considerable maduración durante el jardín de infantes, por lo que se necesitan varias evaluaciones durante el periodo preescolar para realizar un mejor pronóstico, c) la eficacia del test aumenta cuando se utiliza en combinación con otras pruebas estandarizadas.

Telegdy en 1975 (cit. en Escoriza, 1986) opina que el Bender aplicado con otras pruebas es un buen predictor del rendimiento en primer grado, siendo significativamente mejor que cualquier test de madurez aplicado en forma aislada.

Heredia (1982) realizó un estudio con el propósito de observar si la ejecución del Bender, evaluada con la escala de Koppitz, está relacionada con el rendimiento en lectura; y si existen items que sean significativos para la detección de dificultades que impidan el desempeño adecuado de la lectura.

La autora aplicó el Bender y una prueba de lectura a 200 niños mexicanos, estudiantes de segundo grado de primaria, sin antecedentes de reprobación y de diferentes niveles socioeconómicos.

A través de los resultados encontró que:

- Los niños que tienen problemas de lectura presentan más signos de rotación al ejecutar el Bender, que los que no los tienen.

- Las dificultades para discriminar entre curvas y ángulos se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos que cometen muchos errores al leer.

- Los alumnos que presentan en el Bender signos de inmadurez, como hacer círculos en lugar de puntos presentan problemas de lectura.

La autora concluye que esta prueba se relaciona significativamente con el rendimiento en lectura y propone que se utilice como predictor de la madurez para la lectura.

No todos los estudios realizados avalan la relación del Bender con el rendimiento en lectura. Tradatti y Shaw (1981) se propusieron investigar el grado de correlación entre la maduración de las funciones percepto-visomotoras y el rendimiento escolar en el aprendizaje de la lecto-escritura y la aritmética en niños mexicanos de preprimaria.

Al final del año escolar, aplicaron los test de Frostig y Bender. Para medir el aprendizaje escolar consideraron las calificaciones de los exámenes de fin de cursos.

Las autoras encontraron que no existe una correlación significativa entre las funciones percepto-visomotoras y el aprendizaje escolar, ya que solamente el 20% de los resultados avalaron esta hipótesis. Tampoco encontraron relación entre las distintas habilidades percepto-visomotoras y las tres modalidades de aprendizaje: escritura, lectura y aritmética.

OTROS INSTRUMENTOS

Hasta el momento hemos analizado los test que se usan con mayor frecuencia en nuestro país, sin embargo existen otras pruebas que aún cuando no son muy comunes en la población mexicana, cuentan con cierto reconocimiento internacional.

Entre ellas está el METROPOLITAN READINESS TEST de Nurss y Mc. Gauvran. En esta prueba se evalúa: memoria auditiva,

identificación de consonantes iniciales, reconocimiento de letras, apareamiento visual, lenguaje escolar, habilidad para escuchar, lenguaje cuantitativo y copia (cit. en Vega, 1991 p.37).

Sobre este test se han realizado diversos estudios para comprobar su validez predictiva. Maitland y col. en 1971 realizaron una investigación para averiguar qué pruebas de madurez lectora eran utilizadas en los E.E.U.U. Esta prueba resultó ser la de mayor aplicación. Por su parte Lessler y Bridges en 1973 encontraron que el Metropolitan Readiness Test fue el mejor predictor del rendimiento en lectura comparado con otras pruebas de uso común (cit. en Escoriza, 1986 pp.91-92).

Por otra parte, André Inizan (1983) desarrolló en Francia la **BATERIA PREDICTIVA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**. Sus objetivos fueron: determinar si ha llegado el momento de que un niño aprenda a leer, predecir la duración probable de este aprendizaje considerando la edad del niño, preveer el retraso e indicar los medios para remediar las dificultades encontradas.

En 1963, tomando como base las pruebas de Filho, Horts, Kohs y Stambak, seleccionó los subtest con índices de correlación más altos; con éstos desarrolló una prueba que mide: organización perceptiva de esquemas visuales, control visual del niño de su actividad grafomotora, memoria de dibujos, discriminación perceptivo-visual, comprensión del lenguaje oral, discriminación fonológica, ritmo, articulación y palabra, lenguaje-expresión y posibilidades no verbales de análisis y síntesis.

Inizan señala que la prueba ha sido revisada y validada a lo largo de veinte años, por lo que en 1983 presentó una versión corregida y con mayor confiabilidad (op. cit. pp. 93-110)

En México, Vega (1991) elaboró el **INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA LECTURA (EPL)**.

La autora considera que la importancia de este instrumento radica en que a diferencia de otros, es acorde a las características de la población mexicana.

Sus objetivos son los siguientes:

-Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura.

-Predecir la ejecución posterior en lectura.

-Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes .

-Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura.

El instrumento consta de diez subtests, cada uno de los cuales mide una habilidad diferente relacionada con la ejecución en lectura: pronunciación correcta de los sonidos del habla; discriminación auditiva; análisis y síntesis auditivas; recuperación de nombres ante la presentación de láminas; seguimiento de instrucciones; conocimiento del significado de las palabras; comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas; repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; diferenciación entre dibujo y texto; y expresión espontánea.

Estas habilidades corresponden fundamentalmente al área de lenguaje y se relacionan con cuatro aspectos: habilidad de tipo fonético, conceptualización del lenguaje, comprensión del lenguaje oral y manejo de aspectos semánticos y sintácticos.

La autora señala que este instrumento tiene una buena validez predictiva identificando habilidades que están relacionadas con la ejecución en lectura, y sirve de base para la elaboración de secuencias instruccionales. Encontró además que el entrenamiento en las habilidades medidas por el instrumento, incrementa la ejecución en lectura.

Vega plantea que este instrumento aún se encuentra en versión experimental, ya que en algunos subtests el coeficiente de confiabilidad obtenido no fue satisfactorio.

Los instrumentos de evaluación revisados han sido objeto de algunas críticas. Referente a los tests que otorgan importancia a los aspectos psicomotores, se argumenta que estas habilidades no son forzosamente necesarias en la actividad de lectura, prueba de ello es que personas poliomielíticas o paralíticas aprenden a leer (Toro, 1980 p.23).

Por su parte Robinson, 1972 (cit. en Ollila, 1988 p.32) señala que "la investigación no nos da una respuesta conclusiva a la cuestión de la eficacia del entrenamiento perceptivo para mejorar el aprendizaje de la lectura. Mientras que algunos programas parecen mejorar el rendimiento perceptual en las áreas en las que se ha entrenado, el efecto a largo plazo en el aprendizaje de la lectura es incierto. Tampoco está claro si el programa usual de la enseñanza de la lectura podría en sí mismo incluir elementos cruciales que resulten en una mejora en la puntuación de tests perceptivos."

Otro factor a considerar en relación a las evaluaciones es el uso que se da a los resultados obtenidos. Macotela y Vega (1987) señalan que las pruebas se utilizan mayormente en su sentido diagnóstico, provocando decisiones tales como la incorporación o no del niño al primer grado (situación que resulta preocupante, ya que no existe un acuerdo generalizado sobre las habilidades requeridas para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura). Siendo que "...deberían estudiarse los puntajes obtenidos por cada niño en cada subtest, con objeto de determinar sus carencias y alcances. Los bajos puntajes indicarían aquello que debe ser enseñado y los puntajes altos representarían aquello en lo que el niño ya está preparado".

CONCLUSIONES DEL CAPITULO

En este capítulo se han presentado aportaciones que diferentes autores han realizado sobre el tema de la lecto-escritura y

particularmente referente a las condiciones previas que cada uno de ellos propone como necesarias para su aprendizaje formal, así como algunos de los instrumentos que se han propuesto para evaluar las precurrentes a la lecto-escritura.

Respecto a las condiciones previas las aportaciones se dividieron (al igual que en el capítulo anterior) en dos grandes grupos: la perspectiva tradicional y la actual.

Existe una gran discrepancia entre los diferentes autores sean de una u otra perspectiva. Cada autor ha realizado su aportación bajo diferentes enfoques, desde perceptuales, psicomotores, lingüísticos, cognoscitivos o sociales.

Es tal la diferencia entre autores, que aún cuando coinciden en dar énfasis a uno o varios enfoques, cada uno nombra, evalúa y define de manera diferente los aspectos involucrados (ver Anexo 1).

Aún así podemos concluir que bajo la perspectiva tradicional, se ha dado prioridad a los aspectos perceptuales, psicomotores, memorísticos y lingüísticos, refiriéndose a las condiciones previas como una serie de habilidades que una vez dominadas permitirán la transición de la prelectura a la competencia lectora.

Por su parte en la perspectiva actual se ha dado prioridad a factores cognoscitivos, lingüísticos y sociales. Debido a que consideran al aprendiz como participante activo de su propio aprendizaje, las condiciones previas son un conjunto de experiencias que hay que resolver, siendo a través de un proceso evolutivo que el niño interactúa con el lenguaje oral e impreso, construyendo su conocimiento del lenguaje escrito y encontrando el sentido a los materiales de lectura y escritura.

Aún cuando existe tal divergencia entre ambas perspectivas y entre los autores, podemos observar que todos coinciden en señalar la importancia que tiene la preparación de los niños para poder enfrentar exitosamente sus tareas escolares, en particular el aprendizaje de la lecto-escritura. También cabe señalar que

varios de los investigadores destacan la importancia de la etapa preescolar en el desarrollo de estas condiciones previas.

En este capítulo también revisamos algunos de los instrumentos que se utilizan para evaluar las precurrentes a la lecto-escritura.

Existen grandes divergencias entre los instrumentos respecto a qué factores evaluar y cómo medirlos, encontrándose los mayores contrastes cuando difieren las aproximaciones teóricas en que se sustentan. Los instrumentos presentados se apegan principalmente a la perspectiva tradicional; solo el instrumento de Vega, evalúa habilidades que pueden integrarse en lo que se ha denominado como perspectiva actual.

Cabe señalar que los instrumentos revisados no necesariamente se excluyen, sino que pueden complementarse integrando así una mayor gama de factores.

Por tanto siendo tal la polémica respecto a las condiciones previas a la lecto-escritura y las diferencias entre los instrumentos, consideramos que los resultados de la evaluación que se efectúe, ya sea como predictor o para diseñar un determinado plan instruccional, deben tratarse con sumo cuidado, ya que un resultado tomado a la ligera probablemente afectará el futuro académico del niño e incluso su actitud hacia el proceso de la lectura y escritura.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Conclusiones

El uso de la lectura y escritura permite al individuo una mayor comunicación con otras personas, a distancia y a través del tiempo. Por lo que el aprendizaje exitoso de estos procesos implica realizaciones de gran importancia para el niño: la capacidad de aprender a manejar una técnica que le servirá para conocer el contenido de los libros y aprender de ellos, la satisfacción de dominar una destreza básica que implica un progreso y superación personal, y la satisfacción familiar y social que lo coloca en igualdad de condiciones con los adultos que le rodean.

De forma opuesta, el fracaso en dicho aprendizaje representa un serio obstáculo en su desarrollo personal y en su adaptación social.

El desarrollo del niño ha sido estudiado desde diversas teorías. Cada una de ellas representa un aspecto diferente del desarrollo humano, por lo que no se excluyen entre sí, mas bien se complementan integrando al ser humano en un todo. Dichas teorías comparten la convicción de que las experiencias vividas en los primeros años de desarrollo, son de vital importancia en el futuro del individuo, y que las conductas o habilidades anteriores, son indispensables para la consecución de capacidades más maduras.

Así, refiriéndonos específicamente al aprendizaje de la lecto-escritura, el periodo correspondiente a la etapa preescolar (entre los cuatro y los seis años aproximadamente) sienta las bases para el aprendizaje formal de este proceso, señalando y estableciendo las condiciones previas.

Las actividades a realizar en la escuela no deben basarse rígidamente en los planteamientos realizados por un modelo de desarrollo, ya que de esta forma se puede obligar al niño a

conseguir metas para las que no está preparado, o por el contrario a frenar su aprendizaje mediante actividades repetitivas y de poco interés para él. De aquí, surge la necesidad de orientar la programación escolar sobre las características individuales de los niños.

El estudio del proceso de la lecto-escritura, así como de las condiciones previas para su aprendizaje, se ha dirigido bajo enfoques teóricos muy diversos: desde perceptuales, psicomotores, lingüísticos, cognoscitivos, etc., hasta posturas eclécticas donde se integran factores de diferentes áreas. En ellas existen argumentos que las sustentan, así como investigaciones que proponen validar sus postulados.

Respecto a los factores perceptuales, aún cuando se presentan investigaciones que los avalan como factores relevantes, es uno de los enfoques donde se han encontrado resultados contradictorios. De acuerdo a los autores revisados, podemos señalar que las habilidades percepto-motoras suelen ser más importantes en los niveles iniciales de lectura, que en los niveles superiores, ya que la comprensión del lenguaje y su conceptualización adquiere un mayor significado.

Debido al cambio constante que experimenta la ciencia y en su afán por descubrir los conocimientos que le permitan un mejor entendimiento de los procesos de aprendizaje, y en este caso específicamente de la lecto-escritura, se han superado los puntos de vista tradicionales que planteaban como factores claves de dicho aprendizaje los aspectos perceptuales y psicomotores, con investigaciones más recientes dedicadas a explorar otros aspectos ligados a la lecto-escritura.

En los últimos años se ha dado más énfasis a las investigaciones en torno a las concepciones psicolingüísticas y cognoscitivas inmersas en un enfoque social, donde el punto de partida para la adquisición del aprendizaje es el sujeto mismo, el cual desde edades tempranas se relaciona con el lenguaje lecto-escrito.

Tanto las posturas tradicionales como las nuevas vertientes, coinciden en señalar la importancia que tiene la preparación de los niños para poder enfrentar sus tareas escolares, en particular el aprendizaje de la lecto-escritura. Se destaca la relevancia de la etapa preescolar en la estimulación de estas habilidades. .

Es la escuela preescolar donde se favorece el desarrollo integral del niño, ya sea para propiciar su desarrollo, o en los casos menos afortunados para suplir sus carencias, como es la situación de los niños provenientes de medios con desventajas económicas, culturales y marginados.

Bajo el enfoque tradicional, en la escuela preescolar se estimulan todas aquellas habilidades precurrentes a la lecto-escritura como por ejemplo: coordinación visomotora, ritmo, esquema corporal, expresión oral, seguimiento de instrucciones, etc..

En las nuevas perspectivas se da énfasis al ambiente alfabetizador. En la escuela preescolar se proporcionan los medios para que el niño tenga experiencias con diversos materiales escritos a partir de su propia acción. Las condiciones previas al aprendizaje formal de la lectura y escritura serán por ejemplo: descubrir la utilidad de la lecto-escritura, la diferencia entre escritura y dibujo, entre leer y mirar, etc..

Sea cual fuere la postura teórica sustentada, el desarrollo del niño no puede ser forzado, como tampoco su preparación para la lecto-escritura, pero sí proporcionarle la estimulación necesaria para que sea capaz de enfrentar este aprendizaje con mayores probabilidades de éxito.

Uno de los puntos más polémicos es el momento en que debe iniciarse el aprendizaje de la lectura y escritura. Hay quien sostiene que condiciones previas son a educación preescolar, como aprendizaje formal es a escuela primaria, pero si entendemos prerrequisitos y lecto-escritura como dos fases de un proceso continuo, en donde lo primero se caracteriza por orientar hacia

la maduración y motivación para el aprendizaje, y lo segundo por el aprendizaje mismo, no podemos utilizar un criterio tan rígido. El momento de pasar de una etapa a otra dependerá de cada niño.

En referencia a los instrumentos de evaluación para medir las condiciones previas a la lecto-escritura, existen grandes diferencias entre los autores revisados, tanto en los factores a evaluar como en la forma de medirlos, por lo que será conveniente que se realicen mayores investigaciones al respecto y se difundan aquellos instrumentos encaminados a la población mexicana.

Por otro lado cabe señalar que la evaluación corre el peligro de clasificar a los niños como aptos o incapaces, por lo que es necesario considerar la diversidad de ambientes y programas escolares en los que se desenvuelven los pequeños a nivel preescolar.

Existe una multiplicidad de criterios en torno a cuáles son las condiciones previas al aprendizaje de la lecto-escritura (ver Anexo 1), teniendo cada uno de estos factores un peso importante para el autor que lo sustenta. Toda esta controversia surge al ser la lecto-escritura un proceso muy complejo que se conforma de una amplia gama de factores involucrados en mayor o menor grado en la actividad de leer y escribir.

Ante tales circunstancias y sea cual fuere la postura teórica defendida, es importante propiciar que el niño conciba el aprendizaje de la lecto-escritura no como un medio, sino como un fin para alcanzar otros objetivos, que el pequeño en su medio ambiente escolar y familiar, se involucre con actividades de lecto-escritura, y que su aprendizaje sea para él una experiencia agradable y dirigida a sus intereses.

De acuerdo a la información revisada, podemos señalar los siguientes aspectos como condiciones previas a la lecto-escritura, mismos que se dividen en dos grandes grupos: 1) los señalados por autores enmarcados dentro de las aportaciones tradicionales, para quienes es importante la evaluación y entrenamiento de procesos básicos, y 2) aquellos indicados dentro

de la perspectiva actual, en donde se abocan al análisis de la tarea en sí.

Enfoque tradicional

- Percepción: visual, auditiva y táctil.
- Psicomotricidad: motricidad, esquema corporal, lateralidad, noción de espacio, tiempo y ritmo
- Atención y relajación
- Memoria: auditiva y visual
- Lenguaje: capacidad de pronunciación, reproducción de palabras, vocabulario, denominación de figuras y comprensión

Perspectiva actual

- Concepciones sobre la utilidad de la lecto-escritura
- Distinciones entre dibujo-escritura, imágenes-texto, escribir-leer y leer-mirar
- Intentos por leer y escribir
- Uso de referencias en los intentos de llegar al significado de lo impreso
- Descubrir que el lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa al lenguaje oral
- Concepciones sobre las convenciones de lo impreso: direccionalidad de la escritura, nombre y sonido de las letras, las palabras pueden segmentarse en sonidos
- Relación entre escritura y los aspectos sonoros del habla
- Desarrollo del lenguaje: vocabulario rico, comprensión y manejo de aspectos semánticos y sintácticos

Ambos planteamientos no se contraponen, incluso para que el niño pueda dominar algunos de los aspectos señalados en el enfoque actual, debe poseer habilidades marcadas por la perspectiva tradicional. Por ello, consideramos que a fin de beneficiar el desarrollo del niño se debe trabajar con el enfoque actual,

tomando en cuenta también las habilidades señaladas tradicionalmente. Para lo cual es conveniente llevar a cabo programas psicopedagógicos acordes a dicha perspectiva, y considerar que el ambiente alfabetizador no sólo debe ser el conjunto de textos que rodean al niño, sino también las relaciones que las personas establecen con los textos y el uso que la comunidad da a éstos; destacando las formas de interacción entre educandos, educadores, padres de familia y entorno social; así como las actitudes que deben asumirse para que los niños hagan suya la lecto-escritura y la valoren como una forma de comunicación útil y significativa.

Esto podrá lograrse siempre y cuando se pongan en práctica dentro del aula, los hallazgos señalados en las investigaciones más recientes; sin considerar exclusivamente la evaluación y entrenamiento de habilidades percepto motrices; descartando la idea de que el educador es el que controla el aprendizaje del niño y considerando que en el aprendizaje de la lecto-escritura interfieren las experiencias adquiridas en el medio social y las desarrolladas bajo un programa escolar .

SUGERENCIAS

- Se requiere mayor investigación respecto al proceso de escritura, ya que la mayoría de los estudios revisados se enfocan a la lectura.

- La investigación dirigida a la población mexicana debe fortalecerse, ya que el ambiente familiar en el que se desenvuelven la mayoría de los niños, no corresponde con ambientes estimulantes e interesados por lo impreso; y por otro lado, en las escuelas de nivel preescolar se continúa entrenando principalmente habilidades de discriminación visual, coordinación motriz, memoria, etc..

- Realizar investigaciones empíricas en donde se comparen los efectos a nivel preescolar y a largo plazo en la escuela primaria de : un entrenamiento tradicional, contra un ambiente en el que se favorezcan las relaciones con lo impreso.
- Mayor difusión sobre los hallazgos recientes en el ámbito educativo hacia padres de familia, profesores, directivos y en general a los profesionistas relacionados con el aspecto educativo.
- Es necesario diseñar y aplicar programas de capacitación especiales para maestros y padres de familia, acordes con los hallazgos más recientes.
- Mayor investigación respecto a instrumentos de evaluación acordes a las características de la población mexicana. En tanto se realizan nuevas investigaciones, es conveniente utilizar instrumentos como el de Vega (1991) a fin de confirmar o enriquecer su utilidad.

ANEXO 1

A continuación presentamos una clasificación de las condiciones previas necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura, donde se concentra la información aportada por cada autor revisado.

**CLASIFICACION DE LAS CONDICIONES PREVIAS A LA LECTO - ESCRITURA
PERSPECTIVA TRADICIONAL.**

CUADRO 1

Factores Autores	Psicomotricidad y Percepción	Memoria	Atención	Lingüística	Cognición	Social
FILHO (1960)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación visual - motora (copia de figuras, reproducción de movimientos, recorte en papel) • Resistencia a la inversión (reproducción motora y gráfica de movimientos) • Índice de fatigabilidad (punteado en papel y recorte en papel). • Coordinación auditivo - motora (reproducción de polisílabos no usuales y palabras usuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria visual (denominación de figuras). • Memoria auditiva (reproducción de palabras). 	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de atención dirigida (denominación de figuras, reproducción de figuras, recorte y punteado). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario y comprensión (denominación de figuras, reproducción de un relato). • Coordinación auditiva - motora. • Capacidad de pronunciación y resistencia a la escritura (reproducción de polisílabos no usuales y palabras usuales). 		
FROSTIG (1964)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación visomotora. • Discriminación de figuras. • Constancia de formas. • Posición en el espacio. • Relaciones especiales. 					
BIMA Y SCHIAVONI (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la representación espacio - temporal (esquema corporal, lateralidad establecida, correspondencia espacio - tiempo). • Percepciones auditivas y visuales. • Madurez psicomotora (precisión, rapidez, coordinación de movimientos, coordinación visomotora). • Relajación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de memorización (visual, motriz y auditiva) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo lingüístico (adquisición del habla y pronunciación). 		
ESNAURRIZAR GARCIA Y HARO (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación auditiva (repetición de pares de palabras iguales y diferentes, localización de un fonema en forma visual y auditiva). 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria auditiva (recuerdo de detalles específicos, repetición de oraciones). 				
DURIVAGE (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción (visual, auditiva y táctil). • Motricidad (coordinación visomotriz, motricidad fina). • Esquema corporal. • Lateralidad. • Espacio. • Tiempo y ritmo. 					

CLASIFICACION DE LAS CONDICIONES PREVIAS A LA LECTO - ESCRITURA
PERSPECTIVA ACTUAL

CUADRO 2

Factores Autores	Psicomotricidad y Percepción	Memoria	Atención	Lingüística	Cognición	Social
FERREIRO Y COL. (1979)				<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las partes de una oración escrita (interpretación de fragmentos de la escritura). 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinciones frente a un libro (relación entre imágenes y texto, elementos que toman en cuenta para intentar leerlos). • Distinciones frente a diferentes ejemplos de escritura (Cómo identifica el niño las gráficas y bajo qué elementos formula sus planteamientos). • Desarrollo de la escritura (relación del habla con los trazos, qué características toma en cuenta, qué trazos se pueden leer y cuáles no). 	
FERREIRO Y FEBEROSKY (1980)					<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación del dibujo y la escritura. • Producción de escritos que intentan representar significado. • Fonetización de la representación escrita. 	
FERREIRO (1984)					<ul style="list-style-type: none"> • Las letras representan el nombre de los objetos. • Utilización del contexto en la interpretación de textos. • Uso de estrategias referenciales (cantidad, letras inicial y final de la palabra). • Relación entre imágenes y texto. 	
OSTROSKY- SOLIS-NAVARRO, DANCECO, PEREZ Y ZARATE (1984)					<ul style="list-style-type: none"> • Uso de concepto y razonamiento abstracto (factor conceptual). • Habilidad para seleccionar, organizar y retener información (factor de conocimiento). • Alta capacidad intelectual global. 	
SULZBY (1985)				<ul style="list-style-type: none"> • Transición del lenguaje oral al escrito favorecido por la interacción padre-hijo en la lectura de cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intentos del niño por leer. 	
HUBA, ROBINSON Y KONTOS (1989)					<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones sobre lo impreso (el lenguaje tiene un sistema simbólico escrito, la escritura es un lenguaje para la comunicación, desarrollo del lenguaje escrito para obtener significado, correspondencia lenguaje oral-escrito). 	

CUADRO 2 (Continuación) **CLASIFICACION DE LAS CONDICIONES PREVIAS A LA LECTO - ESCRITURA**
PERSPECTIVA ACTUAL

Factores Autores	Psicomotricidad y Percepción	Memoria	Atención	Lingüística	Cognición	Social
LEVIN Y TOLCHINSKY (1989)					<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias fonéticas y morfológicas (forma, número, tamaño y color). 	
ESCOTT Y EHRI (1990)					<ul style="list-style-type: none"> • Uso de semejanzas visuales (tamaño, estilo y contenido). • Decodificación fonológica. 	
BLATCHFORD (1991)				<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades lingüísticas (vocabulario). 		<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente alfabetizador en el hogar.
MASON, PETERMAN Y KERR (1991)						<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de leer a los niños de preescolar a través de diferentes técnicas empleadas por el maestro.
SCHICKEDANZ (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas de lo impreso (izquierda-derecha, de arriba hacia abajo, espacios entre palabras). 			<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario rico y comprensión de conceptos. 	<p>El niño aprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el lenguaje escrito representa al lenguaje oral. • Que las palabras pueden segmentarse en fonemas. • A identificar las claves gráficas en relación al contexto en que se encuentran. • El nombre de las letras y el sonido que pueden representar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la lecto-escritura por medio de la interacción niño-maestro en actividades vivenciales
GARTON Y PRATT (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de la lectura (dirección, ubicación y movimiento). 			<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del lenguaje hablado, vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre dibujo y escritura, entre escritura y logotipos y entre letras y sílabas. • Interpretación escrita de lo que ven y quieren representar. • Funciones de la palabra escrita (los nombres actúan como una etiqueta, las listas se elaboran a lo largo del papel). • Correspondencia del lenguaje hablado al escrito y grafema-fonema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente facilitador en el hogar (leer historias y escribir frente al niño).
BALDONADO, SEBASTIAN Y SOTO (1992)					<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de segmentar palabras en sílabas y fonemas. 	

Notas: Cuadros 1. y 2.

Ambos cuadros muestran una clasificación de las precurrentes necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura, de acuerdo a las aportaciones realizadas por cada uno de los autores revisados. En ellos señalamos los dos puntos de vista estudiados en este trabajo : el enfoque tradicional y la perspectiva actual. La clasificación de las condiciones previas, se realizó de acuerdo a factores perceptuales y psicomotores, de memoria, atención lingüísticos, cognoscitivos y sociales.

Es importante señalar que la clasificación presentada tiene fines esquemáticos; las habilidades se encuentran ubicadas en un factor primordial, sin embargo en la mayoría de ellas se involucran otros factores.

Esta clasificación demuestra que los autores del enfoque tradicional, se inclinan por señalar como factores determinantes para el aprendizaje lecto-escrito, los perceptuales, psicomotores, memorísticos y en algunos casos los factores lingüísticos y de atención.

A diferencia de éstos, los autores que corresponden a la perspectiva actual enfatizan como factores necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura, los cognoscitivos, sociales y lingüísticos.

Cabe señalar que dentro de ambos enfoques, únicamente existe coincidencia al mencionar como factor relevante el lingüístico, mismo que se compone de diferentes habilidades dependiendo del enfoque que se trate (para el tradicional: pronunciación, reproducción de palabras, vocabulario, denominación de figuras y comprensión; y para el actual: vocabulario rico, comprensión y manejo de aspectos semánticos y sintácticos) y que aún dentro de la misma perspectiva difiere de acuerdo al énfasis que cada autor le otorga.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Aguirre, E. y Sandoval, M. (1980). Ejercitación previa lecto-escritura. México: Fondo Educativo Interamericano.
- 2.- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Vavondes, V., Perron, R. y Stambak, M. (1984). La escritura del niño (5a. ed.). Vol. 1. Barcelona: LAILA.
- 3.- Arciniega, L. y Mendoza, N. (1990). Los fundamentos teóricos del test de desarrollo de la percepción visual de Frostig, en relación con problemas de escritura. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- 4.- Arrollo, M. y Robles, M. (1981). Programa de educación preescolar. Planificación general del programa (libro 1). México: SEP.
- 5.- Bandrés, M. (1981). Métodos de lecto-escritura y problemas de aprendizaje. En La influencia del entorno educativo en el niño. Madrid: Cincel.
- 6.- Barbosa, A. (1971). Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. México: Pax México.
- 7.- Barceló, E. (1992). El aprendizaje lector. Metodologías. En El currículum en la educación preescolar. México: Santillana.
- 8.- Beard, R. (1971). Psicología evolutiva de Piaget. Una síntesis para educadores. Buenos Aires: Kapelusz.
- 9.- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1971). Aprender a leer. Madrid: Crítica.
- 10.- Bima, H. y Schiavoni, C. (1978). El mito de la dislexia. México: Prisma.
- 11.- Blatchford, P. (1991). Children's writing at 7 years: association with handwriting on school entry and pre-school factors. The British Journal of Educational Psychology. Vol. 61. Part. 1.
- 12.- Comellas, M. y Perpinyá, A. (1984). La psicomotricidad en preescolar. Barcelona: CEAC.

- 13.- Condemarin, M. y Chadwick, M. (1990). La enseñanza de la escritura. Madrid: Visor.
- 14.- Cooper, D. (1990). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- 15.- Cukier, Z. y Tornadú, B. (1987, agosto). Nuevos enfoques en la enseñanza de la lecto-escritura: experiencias de aprendizaje interactivo. Páginas para el docente. Boletín informativo de Aique Grupo Editor.
- 16.- D Agostino, M. y Raimbault, A. (1979). El niño desde la concepción hasta los seis años. México: Care de México.
- 17.- SEP. (1988). Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México.
- 18.- Dehant, A. y Gille, A. (1976). El niño aprende a leer. Buenos Aires: Kapelusz.
- 19.- Durivage, J. (1984). Educación y psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar (2a. ed.) México: Trillas.
- 20.- Enciclopedia de Psicología Oceano (1982). Vol. 5. Barcelona: Oceano.
- 21.- Enciclopedia Técnica de la Educación (1975). Vol. 3. Madrid: Santillana.
- 22.- Escoriza, J. (1986). Madurez lectora. Predicción, evaluación e implicaciones educativas. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- 23.- Esnaurrizar, S., Garcia, L. y Haro, P., (1979) La relación entre habilidades auditivo-verbales con la lectura en niños de escuela primaria. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- 24.- Ferreiro, E. (1984, septiembre). Proceso de interpretación de textos que preceden la lectura convencional. En XXIII Congreso Internacional de Psicología, Acapulco.
- 25.- Ferreiro, E. (1989, Marzo) El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo. Páginas para el docente. Boletín informativo de Aique Grupo Editor.

- 26.- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982a). El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo 1. México: SEP-OEA.
- 27.- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982b). Evolución de la escritura durante el primer año escolar. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo 2. México: SEP-OEA.
- 28.- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A. y Cantú, R. (1979). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México: SEP-OEA.
- 29.- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1980). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- 30.- Filho, L. (1960). Tests ABC (6a. ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- 31.- Fitzgerald, H., Strommen, E. y McKinney, J. (1981). Psicología del desarrollo del lactante y el preescolar. México: El Manual Moderno.
- 32.- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?. Lectura y Vida. Septiembre. pp 20-27.
- 33.- Freud, S. (1977) Una Teoría sexual y otros ensayos. Obras completas Vol. 2. México: Iztaccihualt.
- 34.- Frostig, M. (1964). Método de evaluación de la percepción visual. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- 35.- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- 36.- Gesell, A. (1975). El niño de cinco a diez años. Buenos Aires: Paidós.
- 37.- Gesell, A. (1977). El niño de uno a cuatro años. Buenos Aires: Paidós.

- 38.- Gesell, A. y Amatruda, C. (1990). Diagnóstico del desarrollo normal y anormal de niño. (5a. reimpresión) México: Paidós.
- 39.- Gesell, A., Ilg, F., Ames, L. y Rodell, J. (1979). El infante y el niño en la cultura actual. Buenos Aires: Paidós.
- 40.- Gonzalez, C., Gonzalez, B., López, L., Martínez, R., Medina, M., Moctezuma, M. y Salinas, L. (1986). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México: SEP-OEA.
- 41.- Goodman, K. (1984) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- 42.- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Lectura y Vida. Año 11. Vol. 2.
- 43.- Heredia, M. (1982). La madurez en la percepción visomotora y su relación con las dificultades en el proceso de la lectura. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- 44.- Huba, M., Robinson, S. y Kontos, S. (1989). Prereading understanding of the purposes of print and subsequent reading achievement. Journal of Educational Research, Vol. 82. No. 4.
- 45.- Inizan, A. (1983). Cuando enseñar a leer. España: Visor.
- 46.- Koppitz, E. (1986). El test gestáltico visomotor para niños (11a. ed.). Buenos Aires: Guadalupe.
- 47.- Levin, I. y Tolchinsky, L. (1989). Becoming literate: referential and phonetic strategies in early reading and writing. International Journal of Behavioural Development Vol. 12. No. 3.
- 48.- Macotela, S. y Vega, L. (1987) En torno a los prerrequisitos para la lecto-escritura: un cuestionamiento a la prueba ABC. Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 23. No. 2(24).
- 49.- Maier, H. (1977). Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Buenos Aires: Amorrortu.

- 50.- Maldonado, A., Sebastian, E. y Soto, P. (1992). Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 51.- Mason, J., Peterman, C. y Kerr, B. (1991). Reading to kindergarten children. En Strickland, D. y Mandel, L. (Eds.). Emerging literacy: young children learn to read and write (pp.52-62) Newark: International Reading Association.
- 52.- McCandlees, B. y Trotter, R. (1981). Conducta y desarrollo del niño. México: Nueva Editorial Interamericana.
- 53.- Mendoza, E. (1987). Efectos precurrentes en la iniciación del aprendizaje de la lectura en niños de tres y cuatro años. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- 54.- Newman, B. y Newman, P. (1985). Manual de psicología infantil. México: Ciencia y Técnica.
- 55.- Nieto, M. (1988). El niño disléxico (3a. ed.). México: Prensa Médica Mexicana.
- 56.- Ollila, Ll. (1988). ¿Enseñar a leer en preescolar?. Madrid: Narcea.
- 57.- Ostrosky-Solis, F., Navarro, M., Cancoco, E., Pérez, R. y Zárate, A. (1984). La lectura y los perfiles cognoscitivos de una población escolar mexicana. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 1. No. 1.
- 58.- Otero, M. (1978). Efectos de un entrenamiento perceptual sobre el aprendizaje de la lectura. Tesis profesional México: Fac. de Psicología, UNAM.
- 59.- Penchansky, L. (1983) Evaluación en el jardín de infantes. México: Hermes.
- 60.- Piaget, J. (1967). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral.
- 61.- Reforma Educativa. (1992, junio). Gaceta Solidaridad. Año. 3. Número especial. pp. 9-10.
- 62.- Santillan, S. (1987). Los efectos de la educación preescolar sobre la adquisición de habilidades cognoscitivas en niños de

primer año de primaria. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.

63.- Schickedanz, J. (1991). The place of specific skills in preschool and kindergarten. En Strickland, D. y Mandel, L. (Eds.). Emerging literacy: young children learn to read and write (pp. 96-106). Newark: International Reading Association.

64.- Scott, J. y Ehri, L. (1990) Sight word reading in prereaders: use of logographic vs. alphabetic access routes. Journal of Reading Behavior. Vol. 22. No. 2.

65.- Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.

66.- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books: a developmental study. Reading Research Quarterly. Vol. 20. No. 4.

67.- Tapia, M. (1970). La prueba de Marianne Frostig como medio de pronóstico en el aprendizaje de la lectura y escritura. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.

68.- Teale, W. y Sulzby, E. (1991). Chapter one emergent literacy: new perspectives. En Strickland, D. y Mandel, L. (Eds.). Emerging literacy: young children learn to read and write. (pp. 1-15). Newark: International Reading Association.

69.- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. Revista de Educación. No. 288.

70.- Toro, J. (1980). El lenguaje escrito: Test de análisis de lectura y escritura. Barcelona: Pablo del Río Editor.

71.- Tradatti, A. y Shaw, M. (1981). Las funciones percepto-motoras y su correlación con el aprendizaje escolar en preprimaria bilingüe. Tesis profesional. México: Fac. de Psicología, UNAM.

72.- Vayer, P. (1977a). Educación psicomotriz. El diálogo corporal. Barcelona: Científico Médica.

73.- Vayer, p. (1977b.) Educación psicomotriz. El niño frente al mundo. Barcelona: Científico Médica

74.- Vega, L. (1991). Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura. Tesis de Maestría. México: Fac. de Psicología, UNAM.