

21
20.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

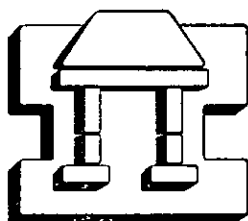
**ANALISIS DE LA RELACION ENTRE LOS ANTECEDENTES
DE LA LENGUA ESCRITA Y LA COMPRESION Y
FLUIDEZ DE LECTURA**

REPORTE DE INVESTIGACION

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA:
BERENICE ARRIETA CORTES**

**ASESORES:
MTRA. ELENA RUEDA PINEDA
MTRA. GUADALUPE MARES CARDENAS
MTRA. LAURA TORRES VELAZQUEZ**



IZTACALA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

258960
1998



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.

A través del amor, a través de lo bello, a través de la vida podría recuperar a Dios, porque Dios no era la negra amenaza del pecado, porque Dios no era el dolor y el martirio, porque Dios era la vida y el amor.

Ana Ortiz Angulo

ALL NIGHT, ALL DAY

All night, all day,
The angels keep watchin' over me, my Lord.

Now I lay me down to sleep,
I pray to the Lord my soul to keep.

You may accuse me, you may abuse me,
You may drive me from the fold.
You may crucify my body, but you cannot harm my soul.

I haven't been to heaven, but I'm surely on my way,
For I'm walking with my Savior ev'ry night and ev'ry day.

Spiritual

Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

Liev Semiónovich Vygostki

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a las siguientes personas:

A mi papá, a quien le agradezco el haberme amado, educado, cuidado y apoyado en todos mis proyectos. Te quiero mucho y gracias por ser quien eres, por tu lucha y por tu vida.

A mi mamá, por ser mi mejor amiga, por apoyarme, valorarme, guiarme, por ser un ejemplo de prudencia. Te quiero mucho.

A mi hermano Ricardo, por su ayuda y cariño y porque su inteligencia y cultura siempre me han inspirado a querer saber más. Te quiero mucho.

A mi hermano Gerardo, quien con su vida me ha mostrado que se puede ser un rayo de luz celestial para los demás. Te quiero mucho.

En memoria del hombre y maestro más especial y extraordinario que he conocido, por sus enseñanzas que iban más allá de la música, porque me obligó a creer en mí y porque desde el principio sentí su cariño: el Maestro Boris Yancoff.

A su esposa Mili, por mostrarme también un gran cariño desde el principio, por su inteligencia, cultura y simpatía y por enseñarme que se puede ser una excelente persona.

Al mejor maestro de violín Balbi Cotter, sin quien éste trabajo no existiría y a quien le agradezco su cariño, su motivación, su apoyo y sus enseñanzas, que han trascendido más allá de las partituras.

A mis asesoras Elena Rueda, Guadalupe Mares y Laura Torres. Sin ustedes nada de esto hubiera sido posible.

A la Dra. Emilia Ferreiro por su trabajo, por haber sido tan paciente, amable y por compartir un poco de su conocimiento conmigo.

A los siguientes maestros de Iztacala: Irene Aguado, Rubén Gonzáles, Roque Olivares, Olivia Tena y en especial a Luis Estrevel por hacer de la psicología algo fascinante.

Hago un apartado especial para César Avendaño, cuya existencia significa mucho para mí puesto que siempre ha sido el mejor de los amigos, el mejor de los maestros, el más sabio de los sabios, el más interesante ser y porque a través de él puedo ver que Dios siempre ha puesto en mi camino a las personas más increíbles. Tal vez mi trabajo no sea lo máximo, pero te lo dedico con todo el corazón. Te quiero un buen.

A los compañeros de la carrera, en especial al grupo 1304, con el que me la pasé muy bien, a Silvia, a Salvador y en especial a Jaime, por su apoyo, compañía, por los buenos momentos y porque siempre me ayudó más allá de lo esperado; en verdad muchas gracias.

A mis maestros y amigos del Centro de Idiomas de la FESC, en especial a las mejores maestras de inglés: a Thelma, a Manon y a la

maestra Myrta por ser la mejor maestra de francés: thank you very much et merci beaucoup! A mis mejores amigos Pedrin Alejandro, por ser como eres: gracias; Alessandra, porque sabes ser amiga y porque eres super; y Antonio Parker por tu agradable personalidad. A todos gracias por la diversión dentro y fuera de clases.

A mis amigas: Ana, por su potencial infinito y por cultivar esta amistad a pesar del tiempo; Karen, porque el irte tan lejos no fue un motivo para olvidarme; y a Liz, por ser quien es y por ser realmente excelente conmigo. No importa el tiempo que llevamos de ser amigas, o las circunstancias; las estimo en verdad.

A los colegas de la Orquesta Sinfónica Cristiana, quienes me dieron la oportunidad de reconciliarme con mis pasiones. Agradezco en especial a Toño, a Adrián, a Vinicio, a Alejandro (mi doble colega); a Giovanni y a su esposa Lucy; a todos muchas gracias.

Al inolvidable Conservatorio Nacional de Música, en el que viví algunas de las mejores experiencias de mi vida; gracias especialmente a Alberta Castelazzi y a Zoia Kamisheva por sus valiosas enseñanzas y a los amigos con los que siempre fue un placer convivir: Ivette, Gloria, Víctor, Carlos, y en fin, a todos aquellos que hicieron de mi estancia algo excepcional.

Durante siglos hemos sido desconsiderados con la interminable fila de personas que nos han enseñado con su vida y ejemplo lo que no se debe hacer. Hoy quiero hacer un homenaje a ellos; pido disculpas por no incluirlos a todos, pero sepan que no por ello son menos importantes. Además de las figuras históricas conocidas ya por todos, hago un reconocimiento a Azucena y a la Chip, que con su vida muestran a todos lo bajo que se puede caer; a los esclavizadores de Finky and Brain (léase L6), que todavía no pueden liberarlos y que nos muestran lo sabio que luce uno cuando porta un protocolario café en una mano y un no menos protocolario cigarro en la otra (lo que es la ciencia); a los cuatro fantásticos y profesionales Chenzy, la castor de Homemart, Marc Knoffer y su amante, Joh Iztacala, semillero de genios! A las más notables y sabias de las compañeras que tuve en el grupo 1707, como las tres huastecas y las encantadoras jipis; con sólo ver su cara sabias que estaban pensando, aunque nunca supe en qué. A todos ellos muchas gracias por sus aportaciones.

✓ Mi dedicatoria no estaría completa si no mencionara a aquel que me dio la vida y que cada día, con cada cosa nueva que veo y conozco, con cada oportunidad me sigue sorprendiendo. Gracias Señor.

Indice

| | Fgs. |
|---|------|
| Resumen | 1 |
| Introducción | 2 |
| Capítulo 1 | |
| El estudio de la lengua escrita desde la perspectiva Psicogenética | 6 |
| 1.1 El método clínico | 6 |
| 1.2 Los procesos de asimilación y acomodación y el proceso de adquisición de la lengua escrita | 10 |
| 1.3 La influencia del medio en el conocimiento de la lengua escrita | 14 |
| Capítulo 2 | |
| El estudio de la lengua escrita desde la perspectiva Interconductual | 21 |
| 2.1 La evolución de la ciencia y el surgimiento del movimiento Interconductista | 21 |
| 2.2 La teoría Interconductual, su concepto de desarrollo y el concepto de desligamiento funcional | 24 |
| 2.3 El desarrollo lingüístico desde la perspectiva Interconductual | 28 |
| 2.4 Aplicaciones del modelo Interconductual a la enseñanza de la lécto-escritura | 32 |
| Capítulo 3 | |
| La relación entre los antecedentes de la lengua escrita y la comprensión y fluidez de lectura. | 35 |
| 3.1 Método | 37 |
| 3.2 Resultados | 46 |
| 3.3 Discusión | 56 |
| Referencias. | 60 |
| Anexos. | 65 |

RESUMEN

Este estudio forma parte del proyecto de investigación general titulado "Evaluación de la operación de distintos programas de lecto-escritura", realizado por Mares, G., Rueda, E., y Rivas, O. (1995). En particular se analiza la correlación entre el nivel de conceptualización inicial demostrada por niños de primer grado de primaria con la comprensión y fluidez de lectura mostradas al final del año escolar, así como la influencia del método sobre los niveles de conceptualización final. En el estudio participaron 408 niños del área metropolitana que recibían uno de los siguientes métodos: PALEM, Interconductual, Minjares y Onomatopéyico. El nivel de entrada fue categorizado de acuerdo a tres niveles elaborados desde el enfoque psicogenético. La comprensión fue evaluada a través de una prueba de inferencia escrita y categorizada de acuerdo a planteamientos interconductuales. La fluidez fue evaluada de acuerdo al tiempo de lectura y número de errores cometidos. Los resultados demostraron que, en los casos de los métodos Interconductual y Minjares, el método de enseñanza de lectura influyó sobre el nivel de conceptualización final. En lo que respecta al análisis de las correlaciones se encontró que en los métodos PALEM, Minjares y Onomatopéyico se presentó una correlación de débil a moderada entre los aspectos estudiados. En el método Interconductual no se observó una correlación entre el nivel de conceptualización inicial con la fluidez de lectura y la contestación a preguntas de inferencia. En la discusión se señala que el método Minjares influyó sobre el nivel de conceptualización y que el método Interconductual influyó sobre el nivel de conceptualización y sobre la correlación analizada.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es parte del proyecto titulado "Evaluación de la operación de distintos programas de lecto-escritura"; realizado por Guadalupe Mares, Elena Rueda y Olga Rivas (1995) de la línea de investigación en lecto-escritura. En el proyecto se pretende evaluar el efecto que produce la aplicación de un método específico de enseñanza sobre el dominio de la lengua escrita. Los métodos a evaluar fueron: Minjares, PALEM, Interconductual y Onomatopéyico.

Este objetivo surge dado que en la actualidad se cuenta con una gran variedad de métodos de enseñanza, los cuales se aplican indistintamente en las diferentes aulas escolares (Barbosa, 1971; Garrido y Reyes, 1994; Navarro y Morales, 1993). De algunos de esos métodos no se ha evaluado su eficacia en México.

Mares, Rueda y Rivas (1995) citan que la mayoría de las investigaciones para comparar métodos se han avocado únicamente a evaluar uno o dos métodos; que pocos estudios han incluido entre sus datos el registro de la interacción maestro-alumno; que las evaluaciones aplicadas han sido muy variadas entre las diferentes investigaciones reportadas, de tal manera que no es posible realizar un análisis comparativo de los diferentes estudios; y finalmente que los estudios han excluido factores adicionales al método de enseñanza, tales como el nivel formativo del maestro, la manera en que éste aplica determinada metodología y el nivel de entrada con que los niños inician la escolarización.

En este proyecto, "Evaluación de la operación de distintos programas de lecto-escritura", tratando de controlar los aspectos ya señalados, se realizó una entrevista estructurada dirigida a las maestras de grupo, para pedir su cooperación en la investigación y para conocer aspectos tales como escolaridad, métodos de enseñanza de lecto-escritura empleados y tiempo de experiencia; se empleó una evaluación inicial que evaluaba diferentes aspectos en el nivel de entrada de los niños. Estas fueron: 1) discriminación visual y auditiva; 2) discriminación derecha-izquierda, arriba-abajo; 3) inferencia oral; 4) nivel de conceptualización de lectura; 5) lectura de vocales, consonantes y palabras. Además de lo anterior, en el transcurso del año escolar se realizaron videofilmaciones en el salón de clases, una en octubre y otra en mayo, con el fin de analizar las interacciones maestro-alumno. La evaluación final atendió a dos dimensiones: 1) aspectos vinculados a la mecánica de la lengua escrita, y 2) aspectos vinculados al uso de la lengua escrita.

Los objetivos específicos del proyecto fueron:

- 1) Identificar el tipo de interacciones que se promueven en el salón de clases a través de los diferentes métodos de enseñanza de la lengua escrita.
- 2) Comparar el efecto de los distintos métodos evaluados sobre la ejecución en pruebas de comprensión y de fluidez de lectura.
- 3) Analizar las posibles correlaciones que puedan encontrarse entre la ejecución mostrada por los niños en las pruebas de comprensión de lectura con los siguientes factores: a) nivel de entrada de los niños; b) método de lecto-escritura empleado; c) formación académica del maestro; d) experiencia del profesor en la enseñanza de primer grado; y e) fluidez de lectura.

Es en este contexto en el que se inserta mi reporte de investigación. Aclaro que en el presente trabajo no pretendo cubrir todos los aspectos que

ya mencioné se han descuidado. Específicamente, en lo que respecta a nivel de entrada de los niños, se propone analizar la correlación entre el nivel de conceptualización inicial de niños de primer grado de primaria con sus ejecuciones mostradas en las pruebas de fluidez de lectura y de inferencia escrita, así como comparar el nivel de conceptualización final entre los diferentes métodos estudiados.

La actividad específica realizada consistió en aplicar al inicio y al final del año escolar una prueba de lectura retomada de la "Guía de evaluación" de la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita", publicada por la Dirección General de Educación Especial de la SEP (1986b). De esta guía de evaluación se retomaron los materiales y formas de clasificación de las respuestas correspondientes a la primera y segunda evaluación de lectura. La evaluación inicial proporcionó la información correspondiente a los antecedentes de lectura.

También al final del curso escolar se aplicó la evaluación de fluidez, evaluada de acuerdo a tiempo y número de errores cometidos; y de comprensión de lectura, evaluada por medio de preguntas de inferencia. En esta segunda etapa se obtuvieron los puntajes correspondientes a cada medida y finalmente se realizó:

- 1) el análisis de la relación existente entre el nivel de conceptualización inicial y el nivel de conceptualización final de cada niño, así como la comparación de dicha relación de acuerdo a los métodos estudiados; y
- 2) un análisis estadístico para evaluar la correlación existente entre el nivel de conceptualización inicial, que hace referencia a los antecedentes de lectura, y la ejecución final en la prueba de preguntas de inferencia, que comprende el aspecto de la comprensión de lectura; así mismo, se contempló en el análisis de esta correlación la fluidez que hace referencia a aspectos mecánicos de la lectura. También se hizo la comparación de las

correlaciones entre los diferentes métodos de enseñanza de lecto-escritura estudiados.

La prueba empleada en este reporte para evaluar el nivel de conceptualización surge de la propuesta de Ferréiro y Teberosky (1979) que enfatiza la evaluación de los niveles de conceptualización por los que avanzan los niños en las etapas preescolares y escolares. De ésta manera en el primer capítulo se exponen los antecedentes teóricos y empíricos de este modelo.

En el segundo capítulo se exponen las bases conceptuales y empíricas del modelo interconductual, puesto que es a partir de este modelo de donde surge el interés por observar la influencia de los diferentes arreglos de contingencias propiciados por cada método de enseñanza de lecto-escritura.

Finalmente, en el tercer capítulo, se describe el reporte de investigación, contemplando los siguientes aspectos: planteamiento del problema, objetivo, método, resultados y discusión.

EL ESTUDIO DE LA LENGUA ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Un modelo de estudio de la lengua escrita es propuesto por Ferreiro y Teberosky (1979). Este modelo tiene sus bases en la teoría psicogenética de Piaget. Ferreiro explica que es posible retomar el trabajo de Piaget para el estudio de los procesos de adquisición de la lengua escrita, ya que la de Piaget es una teoría sobre el proceso de adquisición del conocimiento, por lo que permite "introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje como sujeto cognoscente" (p. 32). La autora no sólo asume este hecho, sino que también emplea diversos elementos de dicha teoría que muy brevemente expondré a continuación.

El método clínico

Uno de los requerimientos indispensables para hacer ciencia es el uso de un método de características tales que permitan tener resultados confiables y que fomenten el progreso de la disciplina que los obtiene. Piaget consideró deficientes algunos de los instrumentos con los que tuvo contacto, como en el caso de la labor que realizaba sobre la estandarización del test de inteligencia de Simon y Binet, por lo que diseñó un método que resultaba ser más satisfactorio para él: el método clínico o de exploración crítica.

El método clínico es un intermediario entre la observación y la experiencia. Consiste en un interrogatorio, que plantea preguntas que

permitan seguir el pensamiento del niño y que eviten que se margine. No pretende establecer un contexto rígido, sino permitir que el sujeto se exprese libremente, que cuente lo que quiera. Cada respuesta que dé dará lugar a nuevas preguntas, por lo que cada interrogatorio será necesariamente diferente.

Le fue dado el nombre de clínico para marcar la oposición con el uso de pruebas, comúnmente utilizado en el estudio de la inteligencia. Posteriormente, Piaget le pondría el nombre de "método crítico": "consiste siempre en conversar libremente con el sujeto, en lugar de dedicarse a cuestiones fijas y estandarizadas y conserva así todas las ventajas de una entrevista adaptada a cada niño y destinada a permitirle el máximo posible en la toma de conciencia y de formulación de sus propias actitudes mentales" (Vinh-Bang, en Ajuriaguerra, 1992, p. 82). "La novedad aquí, no es dedicarse a anotar la respuesta que da el niño a la pregunta que se le ha planteado, sino dejarlo hablar... (El método de Piaget) trata de anotar lo que se oculta atrás de las primeras apariencias. Es una percusión y una auscultación mentales... Esta no abandona la partida cuando el niño da una respuesta incomprensible o contradictoria; sino al contrario, se aferra siempre cada vez más a este pensamiento furtivo... hasta que haya podido exponer a la luz del día el enigma de su estructura" (p. 84).

Como es posible observar, muchos elementos que emplea Piaget en su obra se basan en los planteamientos psicoanalíticos; al respecto, Ginsburg y Oppen (1977) mencionan que "el contacto con los psicoanalistas se halla patente en las primeras obras; las teorías de Piaget utilizan las ideas de Freud y a veces se hallan redactadas en términos freudianos" (p. 6). Estos autores nos señalan también que en 1920 Piaget publicó un artículo sobre las relaciones entre psicoanálisis y psicología infantil, y entre otros datos más,

en los que coincidía con Freud se encuentra el siguiente: "el conocimiento de las funciones anormales podría proporcionar cierta luz sobre el funcionamiento normal de la mente" (p. 4). El empleo del método clínico por Piaget no es una excepción de esta influencia psicoanalítica, como lo expone Vinh-Bang (en Ajuriaguerra, 1992) al mencionar la estrecha relación entre el método clínico y una parte bastante considerable de la obra de Piaget. Este método comúnmente empleado en psiquiatría es adaptado por Piaget para ser empleado en la investigación de carácter experimental, sobrepasando con todo esto a la pura observación, alcanzando las principales ventajas de la experimentación y dejando atrás las desventajas del empleo de test. "El método es crítico, porque se ponen en tela de juicio las afirmaciones del sujeto, no porque se mide la solidez de sus convicciones, sino por descubrir su actividad lógica profunda, no solamente sus logros funcionales y sus creencias espontáneas, sino la estructura característica de un cierto estadio de desarrollo" (p. 89).

El método clínico, sin embargo, contiene elementos diferentes a los empleados en el psicoanálisis, ya que Piaget, después de emplear su método inicial con niños "anormales" y dado que las habilidades verbales de los mismos presentaban diferencias y dificultades, añadió un procedimiento que consistía en manipular ciertos objetos. El empleo de este procedimiento fue lo que, en palabras de Ginsburg y Oppen (1977), le permitiría suponer que: "el pensamiento se deriva de las acciones del niño y no de su lenguaje ... (por lo que) la manipulación de materiales concretos fue convertida en un aspecto esencial de los métodos clínicos... El énfasis no se centraba exclusivamente en el lenguaje, sino en la manipulación complementada por el lenguaje" (Ginsburg y Oppen, 1977, p. 7).

La obra de Ferreiro expone en sus múltiples publicaciones la aplicación del método clínico, mismo que ella considera útil para los objetivos que persigue. Por ejemplo, en una de las investigaciones que reporta en su libro de 1979 (p.84), se pretende encontrar las hipótesis que los niños estudiados se hacen sobre la escritura cuando esta se encuentra acompañada de la imagen con la finalidad de comprender el papel que juega el dibujo en relación al texto escrito y seguir el proceso de conceptualización que recorre el sujeto desde sus inicios hasta la escolarización. De los resultados define tres grandes niveles de conceptualización que más tarde tocaremos, hipótesis y sugerencias a las instituciones de enseñanza sobre cómo debe concebirse al aprendizaje, entre otras cosas.

Un elemento ligado a lo anterior es el concepto de error. Durante las actividades realizadas sobre los test de Binet, Piaget se interesó más por los errores que cometían los niños que por los aciertos, ya que él consideró que en este tipo de instrumentos no se toma en cuenta si el niño no entiende la pregunta, o si la entiende de otra manera. Además, encontró que niños de edades similares cometían el mismo tipo de errores. Todo esto le llevó a tener una concepción distinta del error, no como algo que debe temerse y corregirse implacablemente, sino como un modo cualitativamente distinto de pensar, como una serie de estrategias relativas a una etapa del desarrollo cognoscitivo del sujeto, como algo que antes que obstaculizar el desarrollo permite su evolución: un error constructivo. Esta visión del error, distinta a la que comúnmente se tiene, bien pudo ser aprendida del psicoanálisis; recordemos por ejemplo la asociación libre, en la que el sujeto debe decir todo lo que piensa, por muy disparatado o ilógico que parezca. Finalmente el tipo de error cometido da una muestra de la estrategia que utiliza el niño

para apropiarse de ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita. El ejemplo que expone Ferreiro es el de la conjugación de los verbos irregulares, mismos que el niño tiende a regularizar pero no porque sea torpe o por descuido, sino porque intenta encontrar regularidades en el lenguaje; tales errores serían entonces "sistemáticos" y "constructivos", porque responden a una lógica bien definida y porque antes que obstaculizar van a facilitar el avance del proceso de aprendizaje; por ello un aspecto que debe procurarse cuando se enseña es el identificar el papel del error en la génesis de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito.

Los procesos de asimilación y acomodación y el proceso de adquisición de la lengua escrita

Piaget era biólogo, y este hecho se refleja en su obra; los conceptos de asimilación y acomodación fueron tomados precisamente de esta disciplina y hacen referencia a los procesos biológicos de la adaptación de los organismos a su medio. Para Piaget existe una continuidad entre estos procesos y los procesos psicológicos de la inteligencia, ya que estos últimos lo que hacen es estructurar el medio ambiente de una forma organizada. Hatwell (en Ajuriaguerra, 1992): menciona lo siguiente: "esos mecanismos de asimilación y acomodación, que reglamentan los intercambios directos entre el individuo y el ambiente, se encuentran en acción a nivel de las adaptaciones intelectuales, porque estas no constituyen, según Piaget, sino un caso particular de las adaptaciones biológicas, el de los intercambios mediatos entre el sujeto y los objetos" (p. 146).

La asimilación es, como lo describe Labinowicz (1987) un proceso que implica resistencia al cambio y que incorpora "nuestras percepciones de

nuevas experiencias dentro de nuestro marco de referencia actual" (p. 36). Esto es, la información que nos llega del exterior se inserta, se incorpora a los esquemas organizadores que poseemos; un esquema es una estructura organizada de conducta, ordenada y coherente, y hace referencia a lo innato y a lo aprendido. es: "la estructura de una acción, que cuando se afina, se convierte en repetible y por lo tanto en aplicable, por asimilación a diferentes situaciones que condujeron inicialmente a la construcción de ese esquema ... Prácticamente la asimilación llega a atribuir una estructura de significación a las acciones" (Hatwell, en Ajuriaguerra, 1992, p. 146). Mas adelante, "la asimilación, actividad fundamental para la adaptación, es pues un proceso en el cual un sujeto hace contacto con un objeto de conocimiento de acuerdo a sus estructuras particulares; la acomodación es otro proceso, complementario al anterior, que implica una transformación de las estructuras, una diferenciación cada vez mayor de las acciones y sus esquemas, para "adaptarlos mejor a los caracteres particulares de los objetos" (p. 147). El sujeto no se mantiene pasivo en este proceso, sino que interviene y modifica sus marcos de referencia en función del ambiente, cuando se da cuenta de que el esquema es inadecuado para lo que ahora se le presenta: "es el fracaso de la asimilación que conduce entonces a ciertos ajustes acomodadores y esos ajustes no sobrevienen sino gracias a una iniciativa del sujeto que supone por su parte un esfuerzo" (p. 147).

Ahora bien, es claro lo que menciona Hatwell de que el predominio de alguno de estos procesos conduciría a situaciones poco funcionales para el sujeto; la actividad cognoscitiva entonces va a caracterizarse por el equilibrio entre los procesos mencionados, no un equilibrio pasivo, sino como productor de una respuesta del sujeto a los estímulos del medio ambiente; el equilibrio es el desenlace de un largo proceso genético, del que

finalmente el niño ha conseguido elaborar los instrumentos del pensamiento y del conocimiento, pasando desde luego a través de *grados sucesivos de refinamiento* (p. 147). Los procesos de asimilación y acomodación van a trabajar, como ya vimos, de tal manera que permitan al niño alcanzar estados superiores de equilibrio progresivamente. "En cada nivel superior de comprensión, el niño está dotado de una estructura más amplia o patrones de pensamiento más complejos" (Labinowicz, 1987, p. 41). Resumiendo, Labinowicz señala que "a partir de unas cuantas estructuras básicas, accesibles al nacer, el niño empieza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando unas nuevas. Las nuevas estructuras mentales dan por resultado maneras más efectivas de tratar lo que nos rodea. Piaget cree que el marco personal de referencia del conocimiento organizado que una persona utiliza en una situación dada después de haber nacido, está firmemente ligado a interacciones previas con el medio ambiente ... el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento: El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel. Algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio. La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas; una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto. En una palabra, un estado de nuevo equilibrio" (p. 34 y 35).

De acuerdo a los mecanismos previamente descritos, Ferreiro va a determinar el cambio de una etapa a otra con respecto a las diferencias en la organización de las estructuras empleadas para aproximarse al objeto de conocimiento, y estas etapas se considerarán como de mayor o menor rango

de acuerdo a la cercanía con el razonamiento del adulto y de acuerdo con lo útil que va a ser esa organización para alcanzar el fin deseado, en este caso la alfabetización; esto es claramente presentado en muchos de sus trabajos. Por ejemplo, todo lo que se enseña en la escuela es procesado por los esquemas del niño, es decir asimilado, pero supongamos que una determinada estructura es insuficiente para digerir satisfactoriamente un objeto de conocimiento; se produce entonces un desequilibrio tanto en esa estructura como en las demás. Es aquí donde actúa la acomodación, modificando a la estructura para que pueda al fin satisfacer las necesidades del sujeto. Ferreiro y diversos autores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez, 1982; Ferreiro, Pellicer, Rodríguez, Silva y Vernon, 1991; Ferreiro, 1986 y Ferreiro, 1989) señala además que una propuesta de enseñanza debe considerar el grado de desarrollo del niño, los esquemas de asimilación con que cuenta; no debe temerse a los errores constructivos, deben procurarse aquellas actividades que propicien el conflicto pero que permitan la acomodación sin mayor problema. Los programas, por lo tanto, deben diseñarse de acuerdo al niño como el origen y el punto principal del proceso de aprendizaje.

Como puede observarse una de las aportaciones más importantes de la obra de Piaget consiste precisamente en esta visión del sujeto como altamente activo y constructivo en el proceso de conocimiento de su medio. De ahí que muchas de las propuestas que Ferreiro plantea, como por ejemplo las realizadas en materia de alfabetización, enfatizan justamente el tener en cuenta no solo lo que debe ser enseñado, sino todo este proceso que implica el aprendizaje, considerando que el sujeto no es un organismo pasivo, que no aprende nada salvo que alguien se lo enseñe; el sujeto, desde antes de ingresar a un sistema escolarizado, ya ha explorado su medio, ya se

ha hecho preguntas sobre los objetos de conocimiento que percibe, ya cuenta con esquemas para reconstruirlos y explicárselos, y es deber del profesor entonces propiciar situaciones de aprendizaje que tiendan a crear conflicto y por ende una acomodación, sin obstaculizar por supuesto el desarrollo del sujeto. Sobre esto, considero importante observar cuál es el peso que da Ferreiro a la influencia del ambiente que en este caso viene a ser representado por la escolarización.

La influencia del medio en el conocimiento de la lengua escrita

Además de lo ya expuesto, Ferreiro considera útiles para su estudio otros elementos elaborados por Piaget, comenzando con la concepción que presenta del niño como un sujeto que intenta, activamente, comprender el mundo que le rodea y resolver las interrogantes que desde ahí le son planteadas. lo que implica la visión de que el aprendizaje depende más del niño y de su desarrollo que de los adultos, los maestros, y en este caso de los métodos de enseñanza empleados, ya que para Ferreiro y Teberosky (1979): "el método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto" (p.32). Y ya que se está hablando sobre el aprendizaje, Ferreiro aprovecha la conceptualización de Piaget en lo que respecta a los esquemas de asimilación del sujeto, ya que el niño "aborda el conocimiento de la lengua escrita de la misma manera en que se enfrenta con cualquier otro objeto" (Lerner en Ferreiro, 1986, p. 12); crea hipótesis, reflexiona sobre ellas, se autocorrije, etc.

De acuerdo a lo arriba expuesto, tenemos que el niño se aproxima al lenguaje oral o escrito de una manera particular, que depende de los esquemas de asimilación con que cuenta y que a su vez hacen que un objeto sea "observable" o no. Crea hipótesis que después generaliza en ese intento de encontrar regularidad, dando lugar en ocasiones a los ya mencionados errores constructivos, que por no coincidir adecuadamente con el objetivo deseado van finalmente a crear un conflicto, mismo que producirá un desequilibrio en los esquemas existentes, requiriéndose la acomodación para contar con un sistema de asimilación cada vez menos deformante; así como el sujeto transforma al objeto para reconstruirlo y comprenderlo, el objeto transforma también al sujeto, ocasionándole un conflicto cognitivo a través del cual se dará el progreso.

La idea de que el método de enseñanza de lecto-escritura no es el responsable directo de que se pueda pasar de un nivel de conceptualización a otro superior responde a lo obtenido en estudios anteriores: "muchos niños, que comienzan la escuela primaria en niveles muy elementales de conceptualización acerca del sistema de escritura, muestran durante el primer año escolar la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de estar expuestos a intentos sistemáticos para hacerlos comprender directamente el sistema alfabético de escritura" (p. 12)..

Para comprobar esta afirmación Ferreiro (1983) estudió longitudinalmente una muestra de 886 niños ubicados en tres concentraciones urbanas del país: la Ciudad de México, Monterrey y Mérida. De este número quedaron 862 en total, ya que se sustrajo un grupo de 13 niños que iniciaban la primaria a un nivel alfabético, y un grupo de 11 que no habían cumplido con las cuatro entrevistas requeridas a lo largo

del año escolar, con un intervalo entre ellas de dos meses aproximadamente comenzando al inicio del año escolar y terminando con éste. Los resultados de la investigación se establecieron de acuerdo a 862 niños y 3448 entrevistas. Se distribuyó a los niños de acuerdo a su nivel de conceptualización en cuatro sistemas ordenados de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, empleándose para esto el método clínico o crítico.

Se encontró que el 33% de la muestra pasó durante el año escolar de un nivel de conceptualización al siguiente, como se había encontrado en general en los niños preescolares, lo que mostraba claramente la presencia del patrón hipotetizado por Ferreiro.

El 38% tuvo una evolución semejante al grupo anterior aunque no se muestra tan claramente el patrón esperado. De este grupo se encontró que más de la mitad no presentó la etapa silábico-alfabética, nivel teóricamente conceptualizado como un periodo de transición y carente de estabilidad interna, por lo que puede ser difícil entrevistar al niño en el momento justo en que se está dando dicha transición. Ahora bien, dado que es transitorio dicho nivel, se esperaba que los niños no permanecieran ahí, lo que se comprueba ampliamente ya que ningún niño mostró estar en tal etapa a lo largo de todo el año escolar.

Otra hipótesis a este respecto era que los niños que comienzan en el nivel silábico-alfabético no deben tener problema en pasar a otros niveles, lo que se mostró con 25 de los niños entrevistados.

El 13% no mostró ninguna progresión de un nivel al siguiente, lo que no necesariamente implica que no se dieron cambios dentro de un mismo nivel.

El 16% pasa directamente del nivel presilábico al alfabético en un lapso aproximado de 2 meses, dato que muestra que sólo este porcentaje cumple las expectativas escolares mientras el otro 71% pasan por otros tipos de escritura; al menos el 52% pasa por el periodo silábico; el 87% que comienza en dicho nivel llega al final del año escolar al nivel alfabético.

De 708 niños que comenzaron en el nivel presilábico, el 55.5% de ellos llega al final del año al nivel alfabético; el resto se divide en tres grupos: el 14.5% llega al nivel silábico alfabético; el 15% llega al silábico y el 15% no muestra avance de un nivel a otro.

Se concluyó además que los patrones de evolución conceptual se presentan con o sin la intervención escolar. Esta conclusión coincide con la definición de la génesis de la lengua escrita, independiente de la escolarización y de cualquier metodología que se emplee, además de que en diversas investigaciones se ha encontrado que no existen diferencias muy marcadas en las respuestas que producen los niños escolarizados con respecto de los preescolares ante las actividades solicitadas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1981, Ferreiro, 1983, Ferreiro en Coll, 1993). Finalmente lo que interesa más es el nivel de conceptualización que posee el niño en un determinado momento, ya sea antes o después de la escolarización o enseñanza sistematizada, y dicho nivel responde a todo este proceso de estructuración en el que intervienen la asimilación y la acomodación, y todo lo que ya se revisó. De ahí que un aspecto de suma importancia es la definición de las construcciones originales del niño.

El trabajo que voy a mencionar a continuación, a diferencia del estudio anterior que se enfoca en la escritura, hace referencia a la lectura.

Este trabajo es muy importante porque de él son retomados por la presente investigación algunos elementos que más tarde subrayaré.

La investigación fue realizada por Ferreiro y Teberosky (1979), y en ella se pretendía abordar el problema de las relaciones entre el dibujo y la lengua escrita para comprender cómo concibe el niño las relaciones entre dibujo y texto escrito.

Para esto, se le pedía al niño que leyese un texto escrito en una tarjeta y acompañado de imágenes gráficas. La justificación que dan las autoras sobre el uso de esta actividad es que no es una situación artificial, ya que encontramos en cuentos o en materiales impresos en el medio ambiente del niño condiciones que no le son ajenas.

La tarea consistió en presentar al niño láminas compuestas por textos e imágenes. En algunas láminas el texto estaba compuesto por una sola palabra y en otras por enunciados. Ante la presencia de la lámina, se le preguntaba al niño si había algo para leer en esa lámina y se le pedía que indicara dónde. Luego se le incitaba a leerlo. La situación de lectura de palabras permitió evaluar si era general a todas las edades el hecho de que los niños esperan encontrar en el texto el nombre del objeto dibujado, así como diferenciar las conductas que solo mostraban un descifrado del texto de aquellas que solo se tenían a anticipar el texto en función de la imagen. La situación de lectura de oraciones permitió observar las conductas que manifiestan un comienzo de consideración de las propiedades del texto. Es decir, ya que las características del texto no difieren en una u otra situación, si el sujeto sólo toma en cuenta la imagen de respuestas semejantes ante cualquier estímulo. Y necesariamente las diferencias en las respuestas deben ser atribuidas al texto.

Las respuestas obtenidas se clasificaron como sigue (p. 86):

- a. Texto y dibujo están indiferenciados.
- b. El texto es considerado como una etiqueta del dibujo; en él figura el nombre del objeto dibujado, hay diferenciación entre dibujo y texto.
- c. Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación hecha a partir de la imagen.

De los 60 niños de 4 a 6 años entrevistados, el 76% de la muestra, tanto de clase media como baja, está en el nivel b. De esto concluye la autora que la mayor parte de los niños estudiados de 4 a 6 años están en esta etapa antes de la escolarización, y lo siguiente: “nuestra hipótesis es que los procesos de conceptualización -independientes de la situación escolar- determinarán en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar” (p. 128).

En ese mismo capítulo, Ferreiro y Teberosky (1979) presentan otro estudio pero con niños escolarizados. Se utilizó en la situación experimental el problema de la relación entre texto e imagen, y se interrogó con la misma situación de lectura de oraciones, algunas de ellas con la misma imagen pero diferente texto. Se encontró la misma distribución cualitativa que en el estudio anterior, es decir, los niños se ubicaban en alguno de los tres niveles definidos, aunque en diferente porcentaje: el 10% de los niños estaba en el nivel a, el 66.66% estaba en nivel b, y el 23.33% en nivel c. De aquí las autoras concluyen: “en general, el niño que comienza la escolaridad, posee criterios de conceptualización de la escritura que responden a alguno de los tres niveles analizados” (p. 130).

Este interés por observar el nivel de conceptualización de la lengua escrita con las láminas propuestas por Ferreiro y Teberosky (1979) ha sido retomado en una Propuesta para la enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas, publicado por la SEP (1986a). Esta propuesta plantea que la enseñanza debe partir o enfocarse a partir del nivel de conceptualización observado en el niño.

De esta manera, la propuesta presenta una serie de evaluaciones, adaptadas de las realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979). En este trabajo se retoma la "Guía de Evaluación" de dicha propuesta, publicada por la SEP (1986b).

Además de ésta aproximación psicogenética, otra de las teorías que se encargan del estudio de la lecto-escritura es la Interconductual, que en el siguiente capítulo expondré brevemente.

EL ESTUDIO DE LA LENGUA ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA INTERCONDUCTUAL

La evolución de la ciencia y el surgimiento del movimiento interconductual

En el libro “Breve historia del tiempo” su autor, Stephen Hawking (1993), nos presenta entre otras cosas un muy breve panorama de la evolución que ha tenido históricamente la ciencia, específicamente la física. Dicho análisis permite apreciar dos cosas importantes.

Primero, la ciencia, con sus métodos, conceptos y teorías, es provisional, o sea “que nunca se puede probar” (p. 28), por lo que se encuentra en constante evolución. Karl Popper (en Hawking, op. Cit.) expresa este hecho cuando explica que una buena teoría tiene la característica de predecir positivamente una gran cantidad de resultados que inicialmente pueden ser invalidados por la observación; si se realizan diversos experimentos novedosos y éstos están de acuerdo con las predicciones, la teoría continúa vigente; si por el contrario se encuentran resultados contradictorios, la teoría se rechaza o modifica. Desde luego, la teoría debe además “describir con precisión un amplio conjunto de observaciones sobre la base de un modelo que contenga sólo unos pocos parámetros arbitrarios” (p. 27 y 28).

Segundo, y de acuerdo a lo anterior, la evolución de la ciencia no ha terminado; esto no sólo se aplica a la física, sino a todas las ciencias, incluida y en especial la nuestra. Hawking considera que es necesario encontrar una teoría unificada; ciertamente existen dos principales teorías

parciales con base en las cuales los científicos actuales describen el universo: la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica, pero “ambas teorías no pueden ser correctas a la vez” (p. 30). Las teorías hasta ahora existentes siempre dejan algo de lado, o consideran a ciertos fenómenos como constantes o cuyo efecto se puede despreciar; una teoría unificada consideraría a cada elemento, a cada fenómeno y a cada interacción, presentando además el papel que todos ellos juegan para explicar satisfactoriamente el Universo.

En el caso de la Psicología, estas reflexiones no deben parecer ajenas. Ya en 1971, en 1978 y posteriormente en 1990 (entre otros) Kantor presentaba trabajos en los que analizaba de manera muy semejante a la de Hawking la evolución de la psicología, remitiéndose igualmente a la evolución de la ciencia en general para después explicar la evolución de nuestra ciencia. Por ello mismo podemos encontrar que en dichos trabajos Kantor identifica como origen de la ciencia psicológica a la labor de los antiguos filósofos griegos, específicamente con los trabajos de Aristóteles; desde luego, y con la influencia de la situación histórico-cultural de cada hombre, la tendencia natural que tenía la psicología fue disminuyendo y aumentaban los conceptos mentalistas y trascendentales, como es el caso de San Agustín. Más adelante, con el trabajo de Darwin sobre la evolución de las especies y tras realizarse numerosos experimentos con animales, encontramos un momento importante en 1913 cuando Watson publica su Manifiesto Conductista, lo que marca el principio del abandono de los conceptos dualistas y el camino hacia una psicología más científica, más natural, más objetiva. Sin embargo se seguía cargando con algunos elementos de las viejas elaboraciones trascendentales; tampoco existía una concepción de desarrollo exclusivamente conductual, ya que se consideraba que el paradigma skinneriano era suficiente para explicar todo lo

psicológico. Esta situación es semejante a pensar que las leyes de Newton son suficientes para explicar todo aquello con lo que tratamos los humanos diariamente (además de que son mucho más sencillas de entender que la teoría de la relatividad de Einstein); pero no son válidas para otros contextos, como el fenómeno de la órbita de Mercurio, en cuyo caso la relatividad lo explica más satisfactoriamente. Pudiera parecer que el paradigma skinneriano es suficiente para explicar la conducta animal y casi toda la humana, pero no es válido para otros casos, como una explicación satisfactoria del desarrollo, y otros elementos que competen más que a lo animal a la especie humana. Razones como éstas hacían necesaria una revolución mucho más radical de la psicología; Kantor propone, por medio de su doctrina interconductual, satisfacer ésta necesidad: “el psicólogo interconductual sugiere un alejamiento radical de la doctrina y la práctica tradicionales; propone, para la ciencia en general y la psicología en particular, un nuevo conjunto de postulados que se disociarán totalmente de cualquier forma de dualismo histórico. La psicología interconductual se ocupa exclusivamente de eventos constituidos por numerosos factores y, por consiguiente, no tienen ni que eludir ni que adaptarse al dualismo mente-cuerpo. Se considera que todo evento psicológico es un campo que contiene numerosos factores” (Kantor, 1990, p. 297). De acuerdo a sus afirmaciones posteriores, todas las ciencias trabajan sobre una base interconductual, y bien podría corresponder el concepto de campo a la idea de Hawking de una teoría unificada, o a la idea que Vygotsky (1982) plantea sobre el estudio de la relación entre lenguaje y pensamiento; para él, la tradicional manera de hacer ciencia ha propiciado que en psicología se realicen análisis atomistas y funcionalistas, mismos que dan lugar a considerar a las funciones psíquicas de forma aislada, dejando de lado el problema de las conexiones entre funciones y su organización integral. El mismo describe un ejemplo que

describe ésto muy claramente. Es como si quisieramos analizar las características y propiedades del agua. El dividirla y estudiar al oxígeno y al hidrógeno por separado, y quedarnos solo ahí, no nos ayuda mucho a conocer lo que deseábamos. Y finalmente volvemos a la idea de que es necesario idear nuevas maneras de hacer ciencia.

La teoría interconductual, su concepto de desarrollo y el concepto de desligamiento funcional

Pero la propuesta de Kantor no se queda en la mera elaboración teórica; su trabajo, como menciona Mares y Bazán (en prensa) ha dado origen a tres principales líneas de trabajo: la de Bijou que estudia las interacciones referenciales, la reflexión sistemática interconductual sobre una gran diversidad de problemas psicológicos y la propuesta de clasificación conductual realizada por Ribes y López (1985), que es punto esencial de éste capítulo.

Para exponer la propuesta interconductual, es menester comenzar con el concepto de campo desarrollado por Kantor (1971). "El campo interconductual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Este campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas" (Ribes y López, 1985, p. 42). Algunos de los factores que participan en dicho campo son los siguientes:

Límite de campo. Este factor delimita los eventos y objetos que participan en la interacción analizada con respecto al organismo individual; la funcionalidad de dichos eventos y objetos no depende ni del tiempo ni del espacio en el que se realiza la interacción.

Objetos y eventos de estímulo. Son todos aquellos cuerpos y acontecimientos fisicoquímicos con los que el organismo entra en contacto directo o indirecto.

El organismo. Es la unidad biológica que actúa en un ambiente particular. Este está constituido por sistemas reactivos cuya organización funcional no está determinada por su integración biológica. Un sistema reactivo puede estar constituido por diversas respuestas y viceversa; una respuesta es la unidad analítica de las formas específicas de actividad del organismo frente a objetos y eventos de estímulo particulares.

Función estímulo - respuesta. Son todos los estímulos y respuestas que interactúan en un determinado sistema de relaciones. Este contacto no es mecánico, sino que se afectan reciprocamente. Este es el elemento definitorio de la organización de un campo interconductual.

Medio de contacto. “Es el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas que posibilitan la relación particular implicada en una función estímulo-respuesta” (p.44 y 45). Aunque éste elemento posibilita la interacción, no es parte de ella como tal.

Factores situacionales. Al igual que el medio de contacto, éstos elementos no forman parte de la interacción propiamente, pero afectan sus características cualitativas y cuantitativas, es decir, la probabilizan.

Historia interconductual. “Incluye a todos los segmentos previos de interacción y, por ende, está compuesta de dos dimensiones principales: la evolución del estímulo y la biografía reactiva” (p. 45). La primera hace alusión a las variaciones que un estímulo particular ha tenido en el pasado y la segunda se refiere a las variaciones que una respuesta particular ha tenido en el pasado, ambos elementos como componentes de la función estímulo-respuesta.

Los factores arriba mencionados se organizan dentro del campo interconductual de diversas maneras. Con base en ésto, e incorporando el concepto de desligamiento funcional, Ribes y López (1985) elaboraron una taxonomía funcional de la conducta. El concepto de desligamiento funcional es de suma importancia en la definición de cada uno de los cinco niveles que proponen los autores en su taxonomía: "Las diversas funciones de estímulo-respuesta describen formas de desligamiento funcional del organismo respecto de las propiedades de los eventos del ambiente. El concepto de desligamiento significa fundamentalmente la posibilidad funcional que tiene el organismo de responder en forma ampliada y relativamente autónoma respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos, y de los parámetros espaciotemporales que las definen situacionalmente" (p. 58). Este elemento es esencial para distinguir la conducta puramente biológica, invariante frente a los objetos del entorno, de la psicológica, plástica en su interacción con el ambiente. La conducta biológica se transforma en interconducta en el momento en que comienza a desligarse funcionalmente de su determinación filogenética. Este desligamiento depende de la participación de cuatro elementos, que son: la diferenciación sensorial, que va a permitirle al organismo diversidad en la reactividad ante los elementos del ambiente; la diferenciación motriz, que con la motricidad fina permite la capacidad de manipular objetos para luego crear instrumentos y afectar su ambiente; la vida en grupo que implica interacciones ecológicas y que "permite desarrollar formas de reactividad diferencial ante otros organismos como condiciones de estímulo" (p. 59); y la existencia de un ambiente normativo estructurado convencionalmente a través de la historia.

Ribes y López (1985) plantean cinco formas de desligamiento que remiten a cinco formas cualitativas de organización funcional de la conducta.

Nivel contextual. Es la forma más simple de organización; aquí la respuesta del organismo se vincula con las relaciones que las contextualizan espacial y temporalmente. El organismo participa en la interacción únicamente alterando la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente.

Nivel suplementario. Aquí el organismo transforma los límites del campo; es una forma de interacción mediada por el organismo.

Nivel selector. En este nivel “el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades físico-químicas de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación” (Mares y Rueda, 1993, p. 42). “En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es lingüístico” (p. 43).

Nivel sustitutivo referencial. Este nivel, a diferencia de los ya enunciados, únicamente puede estructurarse con la participación del lenguaje. “En esta estructura, un individuo, a través de un sistema reactivo convencional (lenguaje), pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido, y al mismo tiempo, se afecta la naturaleza de la relación directa posterior entre el escucha y el evento referido” (p. 43).

Nivel sustitutivo no referencial. Esta es la forma más compleja de conducta psicológica, y al igual que el anterior requiere de la participación del lenguaje para consolidarse. “Se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos; esto último le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos” (p. 43)..

Estos niveles guardan entre sí una relación de inclusividad.

El desarrollo lingüístico desde la perspectiva interconductual

Mares y Rueda (1993) proponen un modelo de desarrollo lingüístico que identifica diferentes sistemas reactivos convencionales. De acuerdo con Vigotsky (1979) estos sistemas reactivos son los gestos, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje oral. Este modelo además considera que la evolución de dichos sistemas reactivos se encuentran en continua relación con la evolución de los antecedentes funcionales y morfológicos de otros sistemas reactivos; a su vez el desarrollo de los sistemas reactivos convencionales tiene su base en los sistemas reactivos biológicos.

De esta manera y retomando los niveles que Ribes y López (1985) plantean en su taxonomía, las autoras proponen que el desarrollo lingüístico se debe concebir como un cambio en niveles funcionales o desarrollo horizontal, y como un cambio en extensión dentro de un mismo nivel funcional o desarrollo vertical.

Por lo tanto, en esta visión se considera que el desarrollo o cambio funcional de un sistema reactivo, de acuerdo al grado de desligamiento funcional, se ve determinado por el desarrollo alcanzado en otros sistemas reactivos convencionales (fig. 1). Por ejemplo, un niño que no se encuentre en un nivel sustitutivo en la competencia de hablar no podrá comportarse en dicho nivel en la competencia de escribir; o si este mismo niño emplea al hablar sobre un tópico particular elementos que denotan un nivel sustitutivo, tiene posibilidades de presentar este nivel al hablar sobre otros temas.

Como ya revisamos, la dimensión del cambio funcional está determinado de acuerdo al grado de desligamiento funcional en el que un individuo se comporta, con lo que es posible identificar los cinco niveles en los que se estructura el comportamiento lingüístico que plantean Ribes y López (1985). Esta es concebida como desarrollo vertical, es decir, los cambios que se dan de un nivel funcional a otro.

La dimensión horizontal “se refiere a los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional” (Mares y Rueda, 1993, p.51) y se encuentra asociada a tres dimensiones del comportamiento lingüístico (Mares y Bazán, 1996). La primera de ellas está constituida por cambios en los sistemas reactivos convencionales (v.g. el aprendizaje de un segundo idioma). La segunda se conforma de cambios en el contenido de la referencia (es decir acerca de qué se habla y qué se dice al respecto); y la tercera está constituida por cambios en los usos del lenguaje o en la situación social de interacción (como hablar ante distintos tipos de audiencias).

Ahora bien, los mecanismos que van a impulsar el desarrollo lingüístico están en función de la interacción entre el arreglo de contingencias y el individuo; esto lo explican Mares y Rueda (1993): “la dirección del cambio en el desarrollo ontogenético está determinada por la interacción que se establece entre las características reactivas del ser humano (construidas sobre sus posibilidades biológicas) y el arreglo de las contingencias ambientales (físico-químicas y convencionales). Podríamos afirmar que las características reactivas del organismo, facilitan o dificultan el cambio, mientras que el arreglo de las contingencias define la dirección de ese cambio.

El arreglo de las contingencias que definen la dirección del cambio lingüístico deriva principalmente de la normatividad construida e impuesta por el hombre. Este tipo de relaciones de contingencia se manifiestan al

sujeto en desarrollo a través de sus interacciones concretas con otros seres humanos y con distintos productos de la cultura en escenarios definidos socialmente. A través de estas interacciones específicas uno de los participantes, en este caso el adulto, delimita las posibilidades y las formas de relación permitidas con los diferentes objetos, personas y situaciones que conforman la interacción. Esto es, el adulto especifica los criterios permitidos para operar en una situación X" (p. 45).

De lo anterior podemos comentar dos cosas principales. Primero, esta concepción se contrapone con la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1979) en el sentido de que la segunda considera a las contingencias ambientales como no determinantes en el tipo de desarrollo que se da, y únicamente participan obstaculizando el aprendizaje desde un nivel despreciable hasta niveles altamente agresivos. Para el interconductismo, las contingencias ambientales y, retomando la óptica de Vigotsky, el factor social son determinantes, de tal suerte que, como mencionan Mares y Rueda (1993) por el hecho de pertenecer a una cultura particular puede no presentarse en un individuo el nivel más alto en todas sus competencias; el papel del aspecto biológico desempeñaría aquí el papel de obstaculizar el desarrollo. De ahí se concluye que mediante un óptimo arreglo de contingencias, un individuo puede desarrollarse y comportarse en los niveles funcionales más altos posibles, para una mejor adaptación a su medio y un mayor desarrollo. Esta es una de las razones por las que Mares, Plancarte y Rueda (1993-1994) diseñaron un método de enseñanza de la lengua escrita, del que ya hablaremos más tarde.

Numerosas investigaciones sobre el entrenamiento de la conducta lingüística en los niveles funcionales ya descritos se han realizado en respuesta a la necesidad que señala Mares (1988) de realizar trabajo empírico con base en la propuesta kantoriana, que es fundamentalmente de

caracter conceptual (Mares, 1988; Mares y Rueda, 1993; Rueda en prensa; Mares, Ribes y Rueda, 1993; Mares, Rueda y Flancarte, 1993-1994; Mares, Guevara y Rueda, 1995; Rueda y Mares, 1992). De toda esta investigación podemos resaltar lo siguiente:

a) Los experimentos están encaminados a mostrar las ventajas que tiene el entrenar al individuo en un nivel preferentemente sustitutivo sobre el entrenamiento en otros niveles, así como las desventajas que implica esto último (v.g. Rueda, Mares, Rivas, Espino y Ventura, 1994).

b) Se han encontrado muchos resultados que cumplen las expectativas de los investigadores. Tal es el caso de la investigación realizada por Mares y Rueda (1993) en la que, al entrenarse a los niños sustitutivamente a hablar sobre un tópico específico, encontraron que se había presentado una clara transferencia cuando los niños entrenados hablaban sobre un tema no entrenado; ésta transferencia solo se presentaba en los casos en que se lograba que el individuo se comportase sustitutivamente en la competencia entrenada. Hay un caso en el que a pesar de diseñarse un entrenamiento con tales objetivos no se presentó transferencia, como es el caso de Mares, Ribes y Rueda (1993), en cuya investigación se adjudica el fracaso a un error en el entrenamiento, esto es, que no se estaba entrenando adecuadamente al niño a comportarse sustitutivamente, por lo tanto, no podía transferir a otras competencias lo que no había logrado en lo entrenado. Esto deja ver la importancia que tiene el adecuado diseño de actividades destinadas al aprendizaje, y no sólo de la lengua escrita.

c) De acuerdo a los resultados encontrados resulta necesario, como ya mencionaba, el diseño de un programa de enseñanza que permita al niño alcanzar los niveles más altos posibles en el aprendizaje de la lengua escrita.

Aplicación del modelo interconductual a la enseñanza de la lecto-escritura

Primero, habría que definir qué es leer y escribir desde la perspectiva interconductual: “las conductas de leer y escribir constituyen interacciones de las personas con su ambiente que pueden estructurarse en distintos niveles funcionales” (Mares y Bazán, 1996). De acuerdo a esto, y tomando en cuenta la demanda social, el objetivo del programa debe ser, ante todo, ejercitar las competencias mencionadas en niveles sustitutivos, que son los niveles máximos del intelecto humano. Pero esto no es todo. En ocasiones vemos que en las escuelas se entrena por ejemplo la escritura sin un fin comunicativo; por ejemplo, piden a los niños que copien cientos de palabras y párrafos, y esto no tiene necesariamente una finalidad comunicativa; este aspecto debe también ser cuidado. El instruir al niño a que comunique a otros, incluso de manera escrita, sus sentimientos u opiniones sobre algún tópico, va a requerir necesariamente que él se desligue del aquí y el ahora, y ya hemos visto que ésto solo se logra entrenando en un nivel sustitutivo. Tomando en cuenta que los antecedentes funcionales de la lengua escrita implican una continuidad funcional entre la comunicación oral y la escrita, debe entrenarse primeramente la conducta oral en un nivel sustitutivo, para lograr después un nivel sustitutivo en la conducta escrita, procurando construir un puente entre ellas que sea fácil de transitar. No debe olvidarse de impulsar el desarrollo tanto en dirección vertical como horizontal. De acuerdo a la concepción de desarrollo de que partimos, la edad del niño no es determinante de que aprenda o no, algunos lo hacen antes o después que otros, y los tiempos en los que aprenden tampoco son necesariamente los mismos; con frecuencia en la escuela se considera tontos a aquellos niños que tardan más que otros en aprender cualquier cosa, y en muchas ocasiones ésto no es un problema grave.

Existen tres principales condiciones que van posibilitar la estructuración del comportamiento sustitutivo referencial, que implica “que una persona medie la relación de (o ponga en contacto a) otra persona con algún evento ocurrido en un tiempo y/o un espacio distinto, a través del lenguaje; como consecuencia de esta interacción, la relación posterior del escucha (o lector) con los objetos o situaciones referidas se verá modificada” (Mares, Ribes y Rueda, 1993, p. 33). La primera condición va encaminada hacia el uso de recursos que permitan entrenar verbalmente al niño en forma muy cercana a los eventos referentes, esto para lograr una vinculación entre habla y referente. La validez de este hecho lo vemos por ejemplo en los resultados obtenidos por Mares y Rueda (1993) y en otros estudios al utilizar un cangrejo vivo al entrenar a los niños a hablar sobre él no solo de manera descriptiva. La segunda condición es el desligamiento funcional de las condiciones físicas y presentes. La pertinencia de este factor fue investigado en Vallejo, Mares y Rueda (1992) en donde se encontró que los niños entrenados con la mayor demora con respecto al contacto con los referentes y la generalización de lo aprendido mostraban superioridad con respecto a los entrenados con menor demora. La tercera condición hace alusión a la necesidad de entrenar al niño a que entre en contacto indirecto con la situación referida, con lo que se sugiere la inclusión de preguntas no literales sobre la información de enunciados o textos. Esto se comprobó en un estudio realizado por Mares, Guevara y Rueda (1995) sobre las características que un texto debía poseer para promover una interacción sustitutiva referencial, del que derivaron importantes conclusiones, como la de éste inciso.

Existen dos programas derivados de la aproximación interconductual; el diseñado para niños orgánicamente intactos (Mares, Plancarte y Rueda, 1993-1994)) y el diseñado para niños de educación especial (Gómez,

Mares, Vásquez y Jiménez, 1996; y Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda, 1995).

En las diversas aplicaciones del programa (Mares, Plancarte y Rueda, 1993-1994; Gómez, Mares, Vásquez y Jiménez, 1996; Rueda, Mares, Rivas, Espino y Ventura, 1994; Mares, Bazán y Farfán, 1995) se han encontrado resultados que cumplían las expectativas de los investigadores. Rueda, Rivas, Espino y Ventura. (1994) al evaluar los efectos de cuatro niveles de entrenamiento en lectura (contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial) encontraron que los sujetos entrenados en los niveles más altos mostraron una mejor ejecución en la contestación a preguntas literales y de inferencia que los entrenados en los niveles más bajos.

Sin embargo, en este estudio, así como en los anteriores, se reporta la existencia de casos en los que niños que no pertenecían al grupo que recibía entrenamiento en los niveles selector y sustitutivo referencial llegaban a presentar ejecuciones finales semejantes a los que si eran entrenados en dichos niveles. Esta situación nos obliga a determinar si fueron los antecedentes en lecto-escritura con los que contaban los niños al inicio de la enseñanza escolarizada o el arreglo de las contingencias lo que determinó la dirección del cambio. Este aspecto lo trataré en el capítulo siguiente.

LA RELACIÓN ENTRE LOS ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA Y LA COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ DE LECTURA

En este trabajo fue evaluada la relación entre los antecedentes de la lengua escrita con la fluidez y la comprensión de lectura (evaluada a través de la contestación a preguntas de inferencia) alcanzadas por niños de primer grado de primaria al final del año escolar.

En los capítulos anteriores, se han señalado dos modelos psicológicos que derivan particulares propuestas para la conceptualización y estudio de la lectura: el modelo psicogenético y el modelo interconductual.

En términos generales, el primer modelo propone que el desarrollo conceptual está determinado por el nivel de conceptualización en el que el niño inicia la escolarización.

El modelo interconductual propone que son las contingencias ambientales las que determinan la dirección del desarrollo en lecto-escritura.

En este sentido, el análisis de los distintos métodos de enseñanza de lecto-escritura, como sistema o arreglo de contingencias que promueven el desarrollo, son importantes. De ahí que en el proyecto de trabajo de investigación general denominado "evaluación de la operación de distintos métodos de lecto-escritura" se propuso como objetivo general evaluar las distintas ejecuciones en lecto-escritura que dan lugar los diferentes métodos de enseñanza más empleados en nuestro país.

Este análisis ha sido bastante descuidado justamente aquí en México, ya que éstas han consistido en evaluar uno o dos métodos al mismo tiempo, y con frecuencia tales métodos han sido aplicados por experimentadores.

La evaluación de los métodos de enseñanza debe contemplar, por lo tanto, la determinación de los múltiples factores que pueden contribuir al desarrollo lingüístico y es en este contexto en donde se inserta el presente reporte de investigación.

Sobre los métodos de lecto-escritura estudiados

En este trabajo se estudiaron cuatro métodos: PALEM, que de acuerdo a Gómez, Adame, Cárdenas, Contreras, Galindo, Guajardo, Kaufman, López, Maldonado, Moreno, Richero y Velázquez (1986a) es un programa inspirado en el trabajo de Emilia Ferreiro y que pretende crear situaciones que, ya sea individualmente, por equipo o en grupo, propicien y favorezcan en el niño la construcción del conocimiento de la lecto-escritura; Interconductual, que “se caracteriza por combinar la enseñanza de los aspectos morfológicos a través de un entrenamiento fonético-silábico con actividades funcionales que promueven que el lector entre en contacto con los eventos que se describen en el texto” (Rueda, en prensa, p. 2); Minjares, que de acuerdo a Barbosa (1971) es un método de enseñanza global que pretende poner al niño en posesión de los mecanismos de la lectura y de la escritura para que puedan realizar un análisis gráfico y fonético; y Onomatopéyico, que es un método fonético que emplea, entre otros elementos, los sonidos de las letras y no sus nombres; cabe mencionar que es un mero resabio histórico y que como tal su práctica es extemporánea.

Planteamiento del problema

En la literatura de lectura y escritura diversos autores han sugerido que los antecedentes con los que entran los niños al primer año de primaria son determinantes en el nivel de aprendizaje alcanzado al final del curso escolar.

En este sentido, mi trabajo se propone analizar si el nivel de conceptualización sobre lecto-escritura influye en la ejecución de fluidez e inferencia escrita de niños de primer año de primaria al término del curso escolar. Para ello se retoma la evaluación adaptada por la SEP "Guía de evaluación" de la "Propuesta para la enseñanza de la lengua escrita" (1986). Esta evaluación se deriva, como ya he mencionado, de los conceptos y métodos de análisis derivados por el modelo psicogenético, en particular de los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979). Es decir, si el nivel de conceptualización con el que entran los niños al inicio del curso escolar determinan la dirección del desarrollo en lecto-escritura.

Objetivos

Analizar si el nivel de conceptualización inicial demostrado por los niños al ingresar la escolarización se correlaciona con el tiempo y número de errores en lectura, así como con la contestación a preguntas de inferencia escrita al término del año escolar.

Analizar las diferencias entre el nivel de conceptualización inicial y final, general y por método.

MÉTODO

Sujetos

Participaron los niños de 20 grupos de primer grado de primaria (489 niños inicialmente de los que se sustrajeron 90 por no haber presentado tanto la evaluación inicial como la final, quedando 408 sujetos en total) de escuelas públicas ubicadas en el Distrito Federal que fueron elegidos con base en el método de enseñanza de lecto-escritura que iban a emplear los respectivos profesores de dichos grupos, mismos que deberían completar cinco para cada método a estudiar (PALEM, Interconductual, Minjares y

Onomatopéyico). Los profesores pertenecían a escuelas ubicadas en la zona Metropolitana; fueron elegidos de acuerdo a las facilidades otorgadas por los organismos correspondientes y después de haber manifestado su consentimiento de participar en la investigación como respuesta a una de las preguntas del cuestionario que les fue aplicado antes de iniciar el año escolar. La muestra quedó integrada como se presenta en la siguiente tabla:

| MÉTODO | ESCUELA | # DE NIÑOS | TOTALES |
|-----------------|----------------------------|------------|---------|
| PALEM | Laureano Jiménez | 37 | 109 |
| | Manuel Sabino | 22 | |
| | Emilio Bravo Grupo "A" | 17 | |
| | Emilio Bravo Grupo "C" | 14 | |
| | Leona Vicario | 19 | |
| Interconductual | Koweit Grupo "B" | 23 | 109 |
| | Koweit Grupo "A" | 32 | |
| | Arqueles Vela | 13 | |
| | Julio Zarate | 18 | |
| | Obras del Valle de México | 23 | |
| Minjares | Melitón Guzmán | 18 | 112 |
| | Defensores de la República | 18 | |
| | Alejandro de Humbolt | 14 | |
| | Benito Juárez Grupo "E" | 32 | |
| | Benito Juárez Grupo "B" | 30 | |
| Onomatopéyico | 21 de Marzo | 19 | 78 |
| | Benito Juárez | 14 | |
| | Niño Jesús Guarneros | 14 | |
| | Rafael Molina Betancourt | 15 | |
| | Manuel M. Ponce | 16 | |

Materiales

Para la primera y segunda evaluación se empleó una prueba de lectura retomada de la evaluación propuesta por la SEP (anexo 3). Dicha prueba incluye el uso de tarjetas con palabras y tarjetas con palabras y

dibujos, y para su aplicación se empleó el instructivo elaborado por Rueda (1995, anexo 4).

Adicionalmente para la segunda evaluación se emplearon dos pruebas de inferencia escrita (anexo 5) que consta de 10 ítems, cada uno compuesto de 10 preguntas no literales o de inferencia sobre cada una de ellas; se elaboraron dos cuestionarios diferentes para evitar la copia. También se empleó una prueba de fluidez de lectura (anexo 7) en la que se presentó un texto de 50 palabras, midiéndose el tiempo de lectura y categorizándose los posibles errores de acuerdo a sus características en omisiones, inserciones y sustituciones; para medir el tiempo de lectura se emplearon cronómetros para cada uno de los diferentes aplicadores.

Situación

Las pruebas antes mencionadas de evaluación de antecedentes de lectura, comprensión y fluidez de la misma se aplicaron en los espacios que fueron asignados en las diferentes escuelas, tales como aulas desocupadas o cubículos de trabajo. La evaluación se realizó de manera individual en las pruebas de nivel de conceptualización de lectura tanto inicial como final, así como la prueba de fluidez de lectura; en la segunda fase la prueba oral fue aplicada de manera individual y las pruebas de inferencia escrita fueron aplicadas de manera grupal.

Categorías de análisis

I. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LECTURA. Los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final de la prueba de lectura propuesta por la SEP (1986b) fueron analizados de acuerdo a las categorías de nivel de conceptualización del niño, que se

retoman de la Guía de Evaluación de la SEP (Gómez, Adame, Gonzáles, Cárdenas, Contreras, Galindo, Guajardo, Kauffman, López-Araiza, Maldonado, Moreno, Richero y Velázquez, 1986b):

Categoría 1:

- Existe una indiferenciación inicial entre dibujo y escritura.
- El texto sin imagen no tiene significado.
- Se le pregunta "¿qué dice aquí?" y responde como si la pregunta hubiese sido "¿qué es esto?".

Categoría 2:

- El texto es considerado como una etiqueta del dibujo.
- El niño intenta interpretar el texto pero no lo comprende en su totalidad.
- Se presenta el texto acompañado de la imagen y el niño señala sistemáticamente en él; la imagen le sirve para anticipar y confirmar lo escrito.
- La escritura representa el nombre del dibujo (etiquetación).

Categoría 3:

- Las características del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación que se hace en función de la imagen y que son: continuidad y longitud del texto y la búsqueda de letras con valor de índice.
- Las diferencias en las respuestas (cuando la palabra o el enunciado van acompañadas de la imagen) tienen que ser atribuidos a las diferencias en las propiedades del texto.

II. CATEGORÍAS DE FLUIDEZ DE LECTURA. Se emplearon en el análisis de resultados de la prueba final de fluidez de lectura las categorías siguientes:

- 1) Tiempo de lectura medido en segundos.
- 2) Número de errores cometidos, categorizados de acuerdo a los siguientes rubros:

- a) Inserciones. El niño añade una letra o palabra (v.g. en lugar de "todos" lee "todios").
- b) Omisiones. El niño omite una letra o palabra (v.g. en lugar de "despierta" lee "depierta").
- c) Sustituciones. El niño modifica una letra o palabra (v.g. en lugar de "antes" lee "autes").

III. CATEGORÍAS DE INFERENCIA ESCRITA. Para el análisis de las pruebas finales de preguntas de inferencia se emplearon las categorías que se presentan en el anexo 6 y que fueron elaboradas por Mares, Bazán y Farfán (1995). En términos generales, de las pruebas de inferencia aplicadas en este estudio se reportan únicamente los datos correspondientes a las respuestas sustitutivas totales, es decir, aquellos casos en los que el niño elaboraba una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es, vinculando la pregunta con el enunciado.

Procedimiento

La realización del proyecto constó de dos etapas. En la primera once aplicadores evaluaron los antecedentes de la lectura al inicio del año escolar durante las dos primeras semanas del mes de septiembre.

Los aplicadores recibieron entrenamiento para la aplicación de cada una de las pruebas, empleándose para ello actividades como juego de roles, práctica con niños in vitro y uso de manuales de aplicación (v.g. prueba de textos con y sin dibujo, anexo 4; y prueba de inferencia escrita, anexo 6) en los cuales se describen las estrategias y categorizaciones a emplear en cada caso.

La prueba de antecedentes de lectura fue aplicada de manera individual; en el apartado de texto sin dibujo se presentaban las tarjetas correspondientes y se le preguntaba al niño "¿Qué dice aquí?" o "¿Qué crees que diga aquí?". Se anotaba la respuesta y luego se le preguntaba "¿Cómo sabes que dice...?". Si no sabía leer, se le presentaban luego las tarjetas con texto y dibujo y se hacían las mismas preguntas. En el apartado de enunciados, se procedía de la misma forma: primero se presentaba al niño la tarjeta de texto sin dibujo y luego la de texto y dibujo. Adicionalmente, una vez que el niño interpretaba la tarjeta, se retiraba y se le preguntaba "¿Qué decía?". Los resultados obtenidos fueron analizados de acuerdo a las categorías elaboradas por la SEP (1986b) que se mencionan en el apartado de categorías de análisis.

Al final del año escolar (durante las dos últimas semanas del mes de mayo) se aplicaron las pruebas de nivel de conceptualización final, de inferencia escrita y de fluidez de lectura (anexos 5 y 7).

La aplicación de la prueba de nivel de conceptualización final de lectura se aplicó individualmente, y los resultados obtenidos fueron analizados de acuerdo a las categorías elaboradas por la SEP (1986b) ya mencionadas.

La aplicación de la prueba de fluidez fue de manera individual, midiéndose en ella el tiempo de lectura y marcándose en un texto similar al presentado al niño los errores de lectura cometidos.

La prueba de inferencia escrita se aplicó de manera grupal. Se ubicaron las bancas del salón en filas, quedando dos niños por banca. Para evitar la copia, se entregó a cada niño, alternadamente, una de las dos pruebas elaboradas. Antes de proporcionar las instrucciones se escribió en el pizarrón un enunciado y una pregunta, como el de las pruebas. Acto seguido, se dieron las siguientes instrucciones: "En esta hoja tenemos 10

oraciones y abajo de cada oración hay una pregunta con su rayita para que ustedes contesten. Primero van a leer donde está el numerito (se señaló el ejemplo del pizarrón de principio a fin). Esta es una oración. Después abajo está la pregunta (se señaló también en el pizarrón). Ustedes la leen y aquí en la rayita contestan por escrito la respuesta. Lean con mucho cuidado la oraciones para que contesten bien todas las preguntas. No deben copiar a sus compañeros, pues todos tienen preguntas diferentes. Si tienen alguna duda levanten su mano y nosotros iremos a su lugar".

Los resultados arrojados por la prueba mencionada fueron analizados de acuerdo a las categorías elaboradas por Mares, Bazán y Farfán (1995).

Confiabilidad

Para calcular el grado de confiabilidad entre los observadores, de acuerdo a Silva y Nava (en Silva, 1992) en las pruebas de comprensión, se utilizó el método de porcentaje de acuerdos, para lo que se utilizó la fórmula:

$$\% = \frac{A}{A+B} \times 100$$

Dado que la codificación de los datos en las categorías de análisis fue realizada por diferentes evaluadores (7 en total), se eligieron de manera aleatoria 70 pruebas evaluadas previamente por cada uno de ellos. Estas 70 pruebas fueron evaluadas nuevamente por una persona diferente, 10 para cada aplicador. Este debía categorizar cada una de las pruebas y los resultados se comparaban con los del evaluador que había categorizado esos sujetos inicialmente. Se obtuvo una confiabilidad del 96%.

Para la confiabilidad en el empleo de las categorías de nivel de conceptualización de lectura, un aplicador categorizó las respuestas de todos los sujetos; posteriormente un segundo experimentador de manera independiente categorizó una muestra aleatoria de 204 pruebas (inicial y final), muestra correspondiente al 25% de la muestra total. Se utilizó la misma fórmula de arriba, y el porcentaje de confiabilidad resultante fue de 95%.

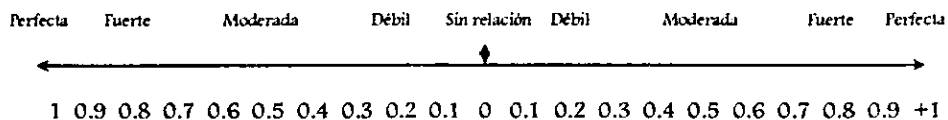
ANÁLISIS DE RESULTADOS

De los resultados de las pruebas que evaluaron el nivel de conceptualización inicial y final de cada uno de los niños se calculó el porcentaje de distribución de la muestra en las tres etapas contempladas, primero de manera general y después por método instruccional. Posteriormente se analizaron también por método instruccional los progresos que cada niño tuvo al final del año escolar con respecto a su nivel de entrada.

Los resultados de las pruebas de fluidez de lectura y de inferencia escrita fueron analizados en términos de su correlación con el nivel de conceptualización inicial. Para ello se empleó la prueba estadística r de Pearson, que también permitió observar la influencia que tuvo el método instruccional en la relación de las variables estudiadas.

La correlación r de Pearson se utiliza para calcular la fuerza de la relación entre dos variables, ya sea que conforme una variable aumente también lo haga la otra (en el caso de una correlación positiva), o que conforme una variable aumente la otra disminuya. Esta fuerza de relación se expresa en una escala que va de un rango de -1 (negativa perfecta) a cero (no hay relación) a $+1$ (positiva perfecta) "Cuando se establece que

hay una correlación, lo que se quiere decir es que el coeficiente calculado es lo suficientemente fuerte para no considerarse como mera influencia del azar” (Coolican, 1994, p. 307). Para poder hacer una adecuada interpretación de una correlación, tenemos la siguiente escala:



RESULTADOS

En relación a nuestro segundo objetivo se presenta en términos de porcentajes el nivel de conceptualización general y por método encontrado en la primera evaluación. Posteriormente se presenta en los mismos términos el nivel de conceptualización general y por método encontrados en la segunda evaluación, esto es, se presentan los niveles de entrada y de salida.

Posteriormente se reportan los progresos de los niños que iniciaron en el nivel 1 y 2 de las categorías empleadas para el análisis del nivel de conceptualización en cada uno de los métodos estudiados.

Finalmente y de acuerdo a nuestro primer objetivo se presentan los resultados correspondientes al análisis de la correlación entre el nivel de entrada y las ejecuciones finales en las pruebas de fluidez e inferencia escrita.

Nivel de conceptualización inicial

En la figura 1 se presentan los porcentajes del nivel de entrada de lectura de acuerdo a las categorías de la SEP (1986b).

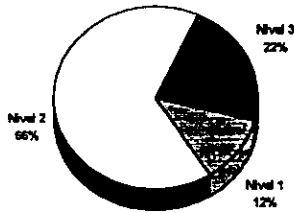


Fig. 1. Porcentaje del nivel de conceptualización inicial de lectura.

La figura muestra que la mayor parte de la población que iniciaba su escolarización se ubicaba en la etapa 2 en la que el texto es considerado como una etiqueta del dibujo, esto es, los niños indicaban que lo que se leía era la palabra impresa y no el dibujo; además ante la instrucción de “lee señalando con tu dedito”, señalaban la palabra escrita de izquierda a derecha. Este dato coincide con los hallazgos de una de las investigaciones reportadas por Ferreiro y Teberosky en 1979, en la que encontraron que el 66.66% de los niños estudiados se encontraban en ésta etapa al inicio de la escolarización.

En las figuras 2 se presentan los porcentajes de antecedentes de lectura por método.

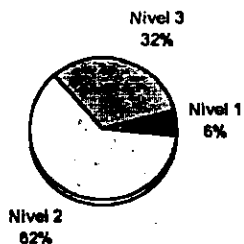


Fig. 2.1. Porcentajes del método PALEM.

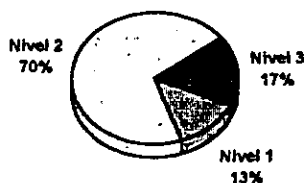


Fig. 2.2. Porcentajes del método Interconductual.

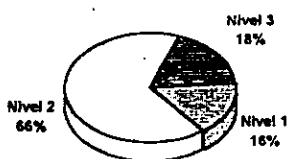


Fig. 2.3. Porcentajes del método Minjares.

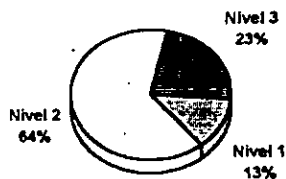


Fig. 2.4. Porcentajes del método Onomatopéyico.

. En estas figuras podemos observar que los niños del método PALEM son los que de acuerdo a las categorías de Ferreiro y Teberosky (1979) iniciaron el año escolar en los niveles más altos con respecto de los otros métodos.

Nivel de conceptualización final

En la figura 3 se presentan los porcentajes del nivel de conceptualización final de lectura.

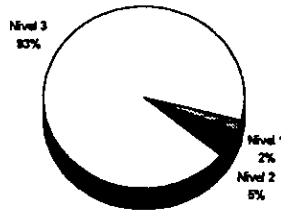


Fig. 3. Porcentaje del nivel de conceptualización final de lectura.

Esta figura muestra que al final del año escolar casi todos los niños se encontraban en el nivel 3 en el que el niño considera las características del texto en su interpretación, es decir, en este nivel se observa que el niño, aunque aún no sepa leer correctamente, dice una sola palabra ante la presencia de las tarjetas con palabras y dice varias palabras o un enunciado ante las tarjetas con oraciones.

En las figuras 4 se muestran los porcentajes por método de los niveles de conceptualización final de lectura.

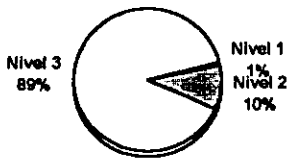


Fig. 4.1. Porcentajes del método FALEM.

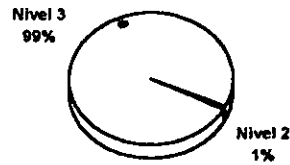


Fig. 4.2. Porcentajes del método Interconductor.



Fig. 4.3. Porcentajes del método Minjares.

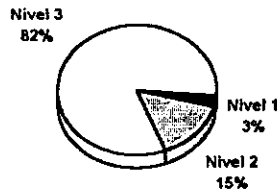


Fig. 4.4. Porcentajes del método Onomatopéyico.

En estas figuras se observa que en el método Minjares y en general en el Interconductor los niños avanzaron al nivel 3; en los métodos FALEM y Onomatopéyico se presentó un menor avance, e incluso se encontraron niños aún en el nivel 1 y con mayor porcentaje en el 2.

Progresión en el nivel de conceptualización

En las figuras 5 se presentan los porcentajes de los progresos del nivel de conceptualización final demostrados por cada uno de los niños de los diferentes métodos evaluados con respecto del inicial. En éstas figuras se indica en la parte inferior el nivel de entrada (INICIO) en cada uno de los métodos, y se reporta en términos de porcentajes el grado de avance. Cada una de las hileras corresponde al 100% de los niños que iniciaron en alguno de los niveles señalados (1, 2 o 3). De acuerdo a éste, se presenta en términos de porcentaje el nivel de conceptualización alcanzado al final del año escolar. Es decir, de los niños que iniciaron en el nivel 1, 2 o 3, se presenta el porcentaje de aquellos que quedaron en el mismo nivel y el porcentaje que avanzó a los siguientes niveles. Por ejemplo, en la figura 5.1, el 40% de todos los niños que iniciaron su escolarización en el nivel 1 en el método FALEM, no mostraron avance en la prueba final, es decir que se quedaron en el mismo nivel de conceptualización. El 20% que inició en el nivel 1 avanzó hasta el nivel 2, y el 40% avanzó de nivel 1 a nivel 3.

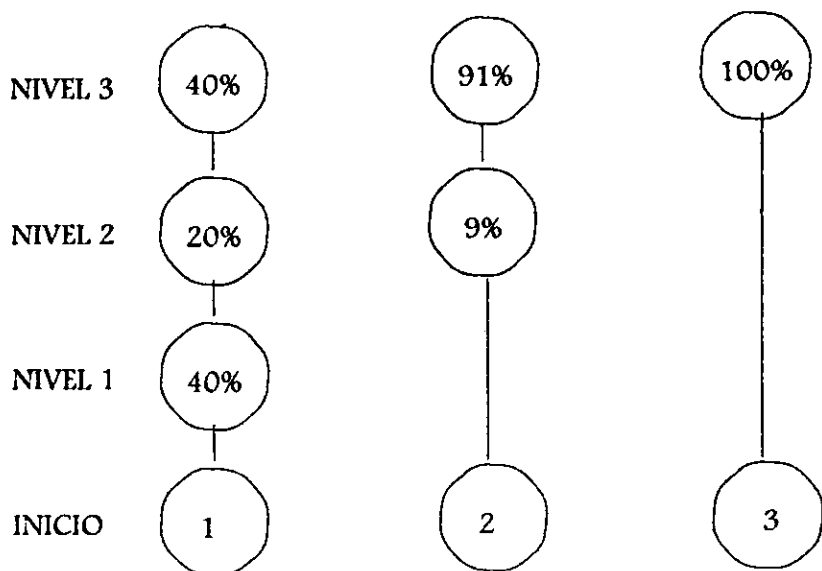


Fig. 5.1. Porcentajes de los progresos en las etapas de lectura del método PALEM.

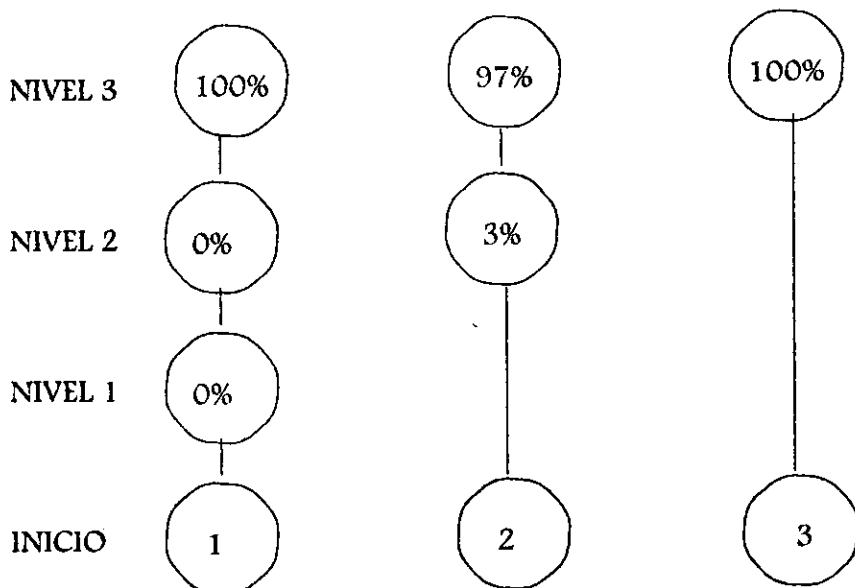


Fig. 5.2. Porcentajes de los progresos en las etapas de lectura del método Interconduccional.

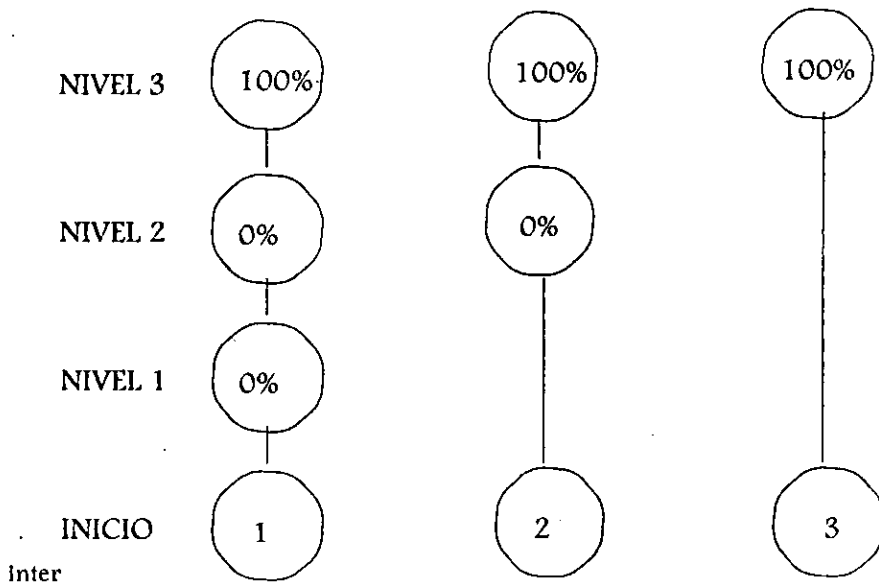


Fig. 5.3. Porcentajes de los progresos en las etapas de lectura del método Minjares.

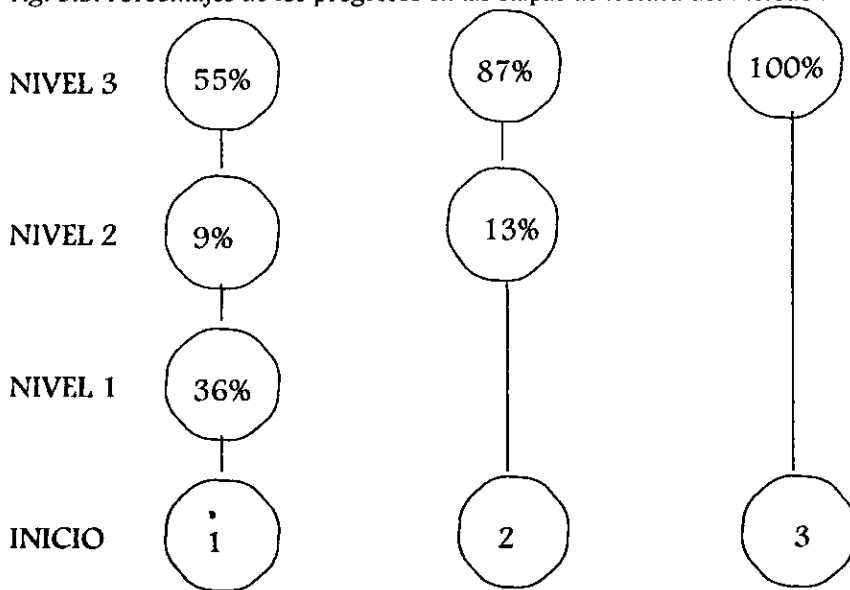


Fig. 5.4. Porcentajes de los progresos en las etapas de lectura del método Onomatopéyico.

Como puede observarse en estas figuras, en el método Minjares y en general en el método Interconductual se observó que al final del año todos los niños, sin importar el nivel de entrada (con excepción de dos niños del método Interconductual que iniciaron en el nivel 2 y no mostraron avance) alcanzaron el nivel 3 de conceptualización, mientras que en los otros dos métodos alrededor de la mitad de los sujetos que iniciaron la escolarización en el nivel 1 no alcanzó nivel 3 al final del año escolar.

Correlación entre el nivel de entrada y fluidez e inferencia escrita

En las tablas 1 se exponen los coeficientes de la correlación general entre el nivel de entrada, la ejecución en la prueba de inferencia escrita y la fluidez de lectura, así como la correlación que se hizo por cada método. De acuerdo a las características de la escala del coeficiente de correlación, los datos obtenidos no presentan una relación significativa entre las variables. Sin embargo, se observa que las correlaciones más altas se ubican en los grupos del método PALEM, Minjares y Onomatopéyico, en particular en la correlación entre nivel de entrada y tiempo de lectura en el método Minjares y la correlación entre nivel de entrada e inferencia escrita en el método Onomatopéyico, ambas correlaciones moderadas. En el caso del método Interconductual se presentan las correlaciones más bajas y en el caso de entrada y tiempo de lectura ni siquiera se presenta en la misma dirección de los otros métodos.

Tabla 1. Correlación general.

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Nivel de entrada e inferencia escrita | 0.22 |
| Nivel de entrada y tiempo de lectura | -0.22 |
| Nivel de entrada y errores de lectura | -0.13 |

Tabla 1.1. Correlación del método *PALEM*.

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Nivel de entrada e inferencia escrita | 0.31 |
| Nivel de entrada y tiempo de lectura | -0.30 |
| Nivel de entrada y errores de lectura | -0.16 |

Tabla 1.2. Correlación del método *Interconductual*

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Nivel de entrada e inferencia escrita | 0.04 |
| Nivel de entrada y tiempo de lectura | 0.01 |
| Nivel de entrada y errores de lectura | -0.04 |

Tabla 1.3. Correlación del método *Minjares*

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Nivel de entrada e inferencia escrita | 0.31 |
| Nivel de entrada y tiempo de lectura | -0.45 |
| Nivel de entrada y errores de lectura | -0.17 |

Tabla 1.4. Correlación del método *Onomatopéyico*

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Nivel de entrada e inferencia escrita | 0.44 |
| Nivel de entrada y tiempo de lectura | -0.27 |
| Nivel de entrada y errores de lectura | -0.19 |

DISCUSIÓN

De acuerdo a los porcentajes de nivel de entrada en lectura, los datos de nuestro estudio coinciden con los encontrados por Ferreiro y Teberosky (1979) en su investigación: 10% nivel 1 (12% en nuestro caso), 66.66% nivel 2 (66% en nuestro caso) y 23.33% nivel 3 (22% en nuestro caso).

Al analizar la relación existente entre el nivel de entrada y el nivel de salida se realizó una comparación entre los métodos estudiados. Se encontró que en el método PALEM los niños que iniciaron el año en nivel 1, es decir aquellos que no lograron diferenciar lo que se puede leer de un dibujo, tuvieron un menor grado de avance, a diferencia de los niños que comenzaron en nivel 2, esto es aquellos que sí lograron diferenciar entre dibujo y texto; de los cinco niños que comenzaron en nivel 1, dos (40%) no mostraron avance, uno (20%) avanzó al nivel siguiente y dos (40%) lograron llegar al final del año al nivel 3, que quiere decir que ya toman en cuenta las características del texto en su lectura, mientras que de los 70 niños que iniciaron en nivel 2, seis (9%) no mostraron avance y 64 (91%) avanzaron al nivel siguiente al final del año.

En el caso de los niños del método Onomatopéyico se presenta un fenómeno semejante. De los diez niños que iniciaron en el nivel 1, cuatro (36%) se mantuvieron en el mismo nivel; uno (9%) avanzó al nivel siguiente y cinco (55%) alcanzaron el nivel 3. De los 50 niños que iniciaron en el nivel 2, siete (13%) no mostraron avance y 43 (87%) avanzaron al nivel 3.

En los casos de los métodos Minjares e Interconductual se observó lo siguiente: en el primero de ellos el 100% de los niños que comenzaron en el

nivel 1 (18 sujetos), así como el 100% de los que iniciaron en el nivel 2 (74 sujetos) alcanzaron el nivel 3 al final del año. En el caso del método Interconductual el 100% de los niños que iniciaron en el nivel 1 (14 sujetos) alcanzaron el nivel 3, y de los 76 sujetos que iniciaron en el nivel 2, dos (3%) no mostraron avance y 74 (97%) avanzaron al nivel 3. Esto no se observa en los otros dos métodos, en los cuales alrededor de la mitad de los niños que iniciaron en el nivel 1 no alcanzaron al final del año el nivel 3. De esto puede pensarse que en los grupos de los métodos FALEM y Onomatopéyico el factor que jugó un papel fue el nivel de conceptualización inicial. Por el contrario, en los casos de los métodos Minjares e Interconductual se observó que el papel del nivel de conceptualización inicial en la interacción con el método se disminuyó, lo que hablaría de una mayor influencia positiva del método hacia sus alumnos, ya que, sin importar si el niño fue capaz o no de diferenciar entre dibujo y texto al inicio de la escolarización, éste logró al final del año tomar en cuenta las características del texto en su lectura. Esto apoya la idea de que el método, cuando cuenta con ciertos elementos instruccionales, influye sobre el grado de avance conceptual alcanzado por los niños al final del año. En conclusión, la hipótesis de Ferreiro y Teberosky (1979) de que "los progresos de conceptualización -independientes de la situación escolar-determinarán en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar" (p. 128) sólo se cumple con los métodos FALEM y Onomatopéyico, y en los casos de los métodos Interconductual y Minjares esto no sucede.

Con el fin de determinar si los antecedentes de lectura delimitan las posibilidades reactivas de los niños alcanzados al final del año escolar, se realizó la correlación entre las variables estudiadas, es decir, entre nivel de entrada y la ejecución final en tiempo y número de errores en lectura, y

entre el nivel de entrada y la ejecución final en la prueba de inferencia escrita. En el caso del método PALEM se encontró una correlación débil entre las variables relacionadas. En el método Minjares se encontró una correlación débil entre el nivel de entrada e inferencia y entre el nivel de entrada y número de errores de lectura; y moderada en la relación entre el nivel de entrada y el tiempo de lectura (-0.45). En la relación entre el nivel de entrada y tiempo de lectura y entre el nivel de entrada y número de errores en lectura en el método Onomatopéyico, se observó una correlación débil, mientras que entre el nivel de entrada e inferencia escrita se presentó una correlación moderada (0.44). De acuerdo a los coeficientes encontrados, tenemos que el tipo de relación que existe entre las variables estudiadas es de débil a moderada. Esto no sucede en los niños del método Interconductual; de acuerdo a los coeficientes encontrados en el rubro de nivel de entrada e inferencia (-0.04) y en nivel de entrada y número de errores de lectura (0.01) y, en el caso de tiempo de lectura que ni siquiera sigue la tendencia general de los otros métodos (0.01), tenemos que prácticamente no hay relación entre los aspectos estudiados. A este respecto podríamos afirmar que el método instruccional relativiza el papel de los antecedentes sobre la ejecución final y presenta tal influencia que rompe con la tendencia observada en los otros casos, es decir, el papel que desempeña es homogeneizar a la población y ayudar a que se avance aun a pesar de haber iniciado la escolarización en un nivel de conceptualización bajo: Podemos decir por lo tanto que no importa si al inicio del año escolar el niño no diferencia entre un dibujo y una palabra, ya que al final será capaz de por ejemplo responder a preguntas de inferencia, actividad considerada como una de las más complejas demostraciones de comprensión. Los otros métodos no tiene esa presencia porque permiten en

mayor medida que la evolución de los niños continúe con la progresión con la que se empezó la escolarización.

Finalmente, y dado que no se encontraron correlaciones fuertes ni generalizadas a todos los métodos, se concluye que la prueba de antecedentes empleada no resultó ser predictiva en el caso del método Interconductual, ya que los antecedentes, evaluados con categorías producidas desde la teoría psicogenética, no mostraron delimitar la magnitud cualitativa y/o cuantitativa del cambio, de los progresos y de la ejecución final en las pruebas de inferencia escrita y fluidez de lectura.

REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, A. (1992) Psicología y epistemología genéticas. México: Planeta.
- Barbosa, A. (1971) Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. México: Pax.
- Coll, C. (1993) Psicología genética y aprendizaje escolares. Madrid: Siglo XXI.
- Coolican, H. (1994) Métodos de Investigación y estadística en Psicología. México: El Manual Moderno.
- Ferreiro, E. (1983) "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". Lectura y Vida. 4, 2, 11-18.
- Ferreiro, E. (1986) Reflexões sobre Alfabetização. Brasil: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1989) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Fellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A. Y Vernon, S. (1991) Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. México: SEP.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos". Lectura y Vida. 2, 1, 6-14.
- Garrido, G. y Reyes, L. (1994) "Efectos de un programa de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura". Tesis de Licenciatura. ENEPI, UNAM.
- Ginsburg, H. Y Opper, S. (1977) Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México: Prentice Hall.
- Gómez, M., Adame, M., Gonzáles, L., Cárdenas, M., Contreras, D., Galindo, R., Guajardo, E., Kauffman, A., López-Araiza, M., Maldonado, M., Moreno, S., Richero, N., y Velázquez, I. (1986a) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: Dirección General de Educación Especial.
- Gómez, M., Adame, M., Gonzáles, L., Cárdenas, M., Contreras, D., Galindo, R., Guajardo, E., Kauffman, A., López-Araiza, M., Maldonado, M., Moreno, S., Richero, N., y Velázquez, I. (1986b) Guía de Evaluación. México: Dirección General de Educación Especial.
- Gómez, A., Mares, G., Vásquez, M., y Jiménez, S. (1996) "Aplicación y evaluación de un programa de lectura y escritura con niños de educación especial". Enseñanza e Investigación en Psicología. 1, 1, 125-150.
- Guevara, Y., Garrido, A., Reyes, A., Mares, G., y Rueda, E. (1995) "Programa interconductual para corrección de articulación, lectura

y escritura". Revista Interamericana de Psicología. 29, 2, 117-190.

Hawking, S. (1993) Breve historia del tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros. España: RBA Editores.

Kantor, J. (1971) The aim and progress of Psychology and other sciences. Chicago: The Principia Press.

Kantor, J. (1978) Psicología Interconductual. México: Trillas.

Kantor, J. (1990) La evolución científica de la Psicología. México: Trillas.

Labinowicz, E. (1987) Introducción a Piaget. Massachusetts: Addison-Wesley Iberoamericana.

Mares, G. (1988) "Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas". Tesis de Maestría en Análisis experimental de la Conducta. UNAM, Facultad de Psicología

Mares, G. y Bazán, A. (1996) "Investigación sobre sustitución referencial y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto-escritura". En: Sánchez-Sosa, Carpio y Díaz-Gonzales (Eds.) Aplicaciones del conocimiento psicológico. México: Facultad de Psicología, ENEP Iztacala, Dirección General de Asuntos del Personal Académico y Sociedad Mexicana de Psicología, A.C..

Mares, G. y Rueda, E. (1993) "El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal". Acta Comportamental. 1, 1, 39-62.

- Mares, G., Ribes, E., y Rueda, E. (1993) "El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído". Revista sonorensis de Psicología. 7, 1, 32-43.
- Mares, G., Plancarte, P., y Rueda, E. (1993-94) "Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita". Integración. 5 y 6, 112-117.
- Mares, G., Rueda, E., y Plancarte, P. (1993-94) "Implicaciones del nivel funcional de la lecto-escritura". Integración. 5 y 6, 118-123.
- Mares, G., Guevara, Y., y Rueda, E. (1995) "Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura". Aceptada para publicarse en la Revista Interamericana de Psicología.
- Mares, G., Bazán, A., y Farfán, E. (1995) "Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita". Desarrollo académico. 3, 6, 14-21.
- Mares, G.; Rueda, E. y Rivas, O. (1995) "Evaluación de la operación de distintos programas de lecto-escritura". Proyecto de investigación sometido a evaluación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Navarro, G. Y Morales, M. (1993) "Revisión de los métodos de lecto-escritura para desarrollar sugerencias en la enseñanza de ésta". Tesis de Licenciatura. ENEPI, UNAM.
- Ribes, E. y López, F. (1985) Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.

- Rueda, E. "Estrategias que fomentan la comprensión de lectura en el primer año de primaria". Revista Educativa (En prensa).
- Rueda, E., Mares, G., Rivas, O., Espino, S., y Ventura, C. "Nivel funcional de entrenamiento en lecto-escritura y su efecto sobre la comprensión de lectura". Trabajo presentado en el Second International Congress of Behaviorism and The sciences of Behavior. Palermo, Italia, Octubre de 1994.
- Rueda, E. y Mares, G. (1992) "Desarrollo en las competencias de hablar, leer y escribir a través de un entrenamiento en escuchar". Revista Educativa, 1, 3, 53-58.
- Silva, A. (1992) Métodos cuantitativos en Psicología. Un enfoque metodológico. México: Trillas.
- Vallejo, A., Mares, G. y Rueda, E. (1992) "Referential behavior: a delay between the interaction with the linguistic stimuli and the interaction with the referent". 25º International Congress of Psychology. Bruselas, Bélgica.
- Vygotski, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1982) Obras escogidas. Tomo II. España: Visor.

FACTORES
SITUACIONALES
- del organismo
- del ambiente

HISTORIA
-evolución del
estímulo
- biografía reactiva

MEDIO DE CONTACTO
- físico químico
- normativo



- ORGANISMO
- RESPUESTA
- FUNCIÓN DE
RESPUESTA

-OBJETO DE
ESTÍMULO
- ESTÍMULO
- FUNCION DE
ESTÍMULO

Anexo 1. Descripción del modelo de campo interconductual.

SISTEMAS REACTIVOS CONVENCIONALES

| | | | | | | |
|---------------------|--------|--------|---------------|--------|------------------|----------|
| | | | | | | |
| | GESTOS | DIBUJO | LENGUAJE ORAL | | LENGUAJE ESCRITO | |
| | | | ESCUCHAR | HABLAR | LEER | ESCRIBIR |
| SUST.NO REFERENCIAL | | | | | | |
| SUST.REFERENCIAL | | | | | | |
| SELECTORA | | | | | | |
| SUPLEMENTARIA | | | | | | |
| CONTEXTUAL | | | | | | |

DESARROLLO FUNCIONAL



SISTEMAS REACTIVOS BIOLÓGICOS

DESARROLLO MORFOLÓGICO COMPETENCIAL



Anexo. 2. Modelo de análisis de competencias verticales y horizontales.

Prueba de Lectura de Palabras sin dibujo y con dibujo

elote

Lee _____ ¿Cómo sabes que dice...?

Otra _____

elote

Dice: _____ Hace: _____

monedas

Lee _____ ¿Cómo sabes que dice...?

Otra _____

monedas

Dice: _____ Hace: _____

ropa

Lee _____ ¿Cómo sabes que dice...?

Otra _____

ropa

Dice: _____ Hace: _____

el elote
es rico

Lee _____ ¿Cómo sabes que dice...?

Otra _____

el elote
es rico

Dice: _____ Hace: _____

¿Qué decía? _____

MANUAL DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA CORRESPONDIENTE A LA PRIMERA EVALUACIÓN

1.- Lectura de palabras sin dibujos y con dibujos

EN LAS FIGURAS SIN DIBUJOS. 1.-Se presenta la figura. 2.-Se da la primera instrucción: "¿Qué dice aquí?"; si lee la palabra en la primera instrucción se anota en la hoja de registro cómo leyó el niño exactamente y se pasa a la siguiente figura. 3.-Si el niño no contesta ante la primera instrucción o si dice "no sé", se le da la segunda instrucción: "¿Qué crees que diga aquí?" y se espera la respuesta. 4.- Si nuevamente indica que no sabe se pasa a la siguiente figura. 5.-Si contesta otra respuesta, por ejemplo "pepe", se da la siguiente instrucción: "¿Cómo sabes que dice pepe?" 6.-Se anota en la hoja de registro la respuesta del niño, por ejemplo, porque tiene una "c", etc.

EN LAS FIGURAS CON DIBUJOS. 1.-Se presenta la figura y se siguen los pasos 2), 3) y 4). 2.-Se da la siguiente instrucción: "Ahora léelo de nuevo señalando con tu dedito", y se anota todo lo que el niño haga, por ejemplo, puede señalar el dibujo y decir "porque aquí hay un elote", puede leer de izquierda a derecha y decir "e-lo-te", puede señalar toda la palabra, etc.

EN LA ORACIÓN CON DIBUJO se pregunta al final de todo el procedimiento correspondiente a las figuras con dibujos: "¿Qué decía?", al mismo tiempo que se recoge la tarjeta o que se tapa ligeramente, y se anota la respuesta. Algunos niños que comienzan a deletrear después de leer "elle--loo--ttee-eess-ri--coo", dicen "no sé", por ejemplo.

NOTA: En ningún caso el evaluador deberá señalar el dibujo o la palabra, ni mostrar desaprobación ante ninguna respuesta, en todos los casos, sea correcta o incorrecta la respuesta se sigue la secuencia señalada animando siempre al niño a contestar las preguntas planteadas.

| FIG. | INSTRUCCIÓN | REGISTRO | INSTRUCCIÓN | REGISTRO |
|---|---------------------------|---|--------------------------|----------------------|
| | ¿Qué dice aquí?... | Lee la palabra _____ | | |
| elote | ¿Qué crees que diga aquí? | Otra respuesta _____ (se anota exactamente la respuesta) | ¿Cómo sabes que dice...? | Se anota lo que diga |

Anexo 4. Manual de aplicación de la prueba de Lectura.

elote

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

(se anota todo lo que diga y cómo

lo dice:
v.g. e-lo-te)

Ahora léelo de nuevo señalando

con tu dedito

Se anotalo que señala y cómo señala; si señala el dibujo, una letra, toda la palabra, de izq. a derecha.

monedas

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

Lee la palabra _____

Otra respuesta _____

¿Cómo sabes que dice...?

Se anota lo que diga

monedas

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

Se anota la respuesta

Ahora léelo de nuevo señalando

con tu dedito

Se anota lo que señala y cómo lo señala

ropa

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

Lee la palabra _____

Otra respuesta _____

¿Cómo sabes que dice...?

Se anota lo que diga

ropa

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

Ahora léelo de nuevo señalando con tu dedito _____
Se anota

el elote es rico

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

Lee _____ la palabra _____

Otra _____ respuesta _____

¿Cómo sabes que dice...? _____

Se anota

el elote es rico

¿Qué dice aquí?...

¿Qué crees que diga aquí?

Ahora léelo de nuevo señalando con tu dedito _____

Se anota

¿Qué decía?

_____ se anota

SEGUNDA EVALUACIÓN
PRUEBA DE COMPRENSIÓN ESCRITA
Inferencia escrita I

Nombre: _____ Fecha: _____
Escuela: _____ Grupo: _____

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

1) Juan tiene un amigo con coche que lo lleva todos los días al trabajo.
¿Qué pasa cuando el coche se descompone?

2) Siempre que Rosa juega con su perro su abuelita la llama a cenar.
¿A qué hora juega Rosa con su perro?

3) Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan.
¿Qué hace Bobi mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?

4) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

Anexo 5a. Prueba de comprensión escrita. Inferencia escrita I.

5) Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero.
¿Cómo se viste Juan?

6) Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar.
¿En dónde comió Memo?

7) Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto.
¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

8) Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes.
¿Cómo será el día mañana?

9) Pedro subió al estudio después de comer.
¿En dónde está el estudio?

10) Cuando la campana de la Iglesia suena mi tía Susana riega siempre el jardín.
¿Qué pasa cuando no suena?

SEGUNDA EVALUACIÓN
PRUEBA DE COMPRENSIÓN ESCRITA
Inferencia escrita 2

Nombre: _____ Fecha: _____
Escuela: _____ Grupo: _____

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

1) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

2) Cuando el camión de la basura pasa mi hermano siempre le da de comer al gato.
¿Qué ocurre cuando el camión de la basura no pasa?

3) Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes.
¿Cómo será el día mañana?

4) María monta su caballo todos los domingos en el campo.
¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

Anexo 5b. Prueba de comprensión escrita. Inferencia escrita 2.

5) Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto.
¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

6) Rubén bajó a la cocina después de leer.
¿En dónde está la cocina?

7) Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero.
¿Cómo se viste Juan?

8) Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan.
¿Qué hace Bobi mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?

9) Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar.
¿En dónde comió Memo?

10) Siempre que Rocío ve la televisión su tía la llama a cenar.
¿A qué hora ve Rocío la televisión?

CRITERIOS PARA ANALIZAR LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN

CATEGORÍAS DE RESPUESTA

I.- Incorrecta. Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta. Se califica como "0". Este es un caso extremo donde simplemente el niño se queda callado, dice "no sé", o lo que responde no tiene nada que ver con la pregunta formulada.

II.- Sustitución de pregunta. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta pero que no tiene que ver con la información contenida en el enunciado. Se califica como "SP". Es importante distinguir entre una respuesta pertinente a la pregunta, pero al mismo tiempo impertinente al enunciado, de una respuesta incorrecta. La primera indica que desvinculó la pregunta de su enunciado y responde a una pregunta como si no se hubiera mencionado el enunciado previo a la pregunta; su respuesta tiene correspondencia con la pregunta, pero no con el enunciado. En la respuesta incorrecta, por el contrario, no hay relación ni con la pregunta, ni con el enunciado. En muchas ocasiones esta forma de contestación se debe a que el niño responde más de acuerdo a su experiencia, que de acuerdo a la información que se le está mencionando. Normalmente una sustitución de pregunta tiene como consecuencia o implica un alejamiento de la clase de relación que se pretende explorar.

III.- Sustitución Incompleta. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta y además atiende pero sólo a elementos fraccionados del enunciado. Los fragmentos que recupera del enunciado principal deben ser componentes relevantes del mismo de acuerdo a su propósito, no sólo palabras circunstanciales. Se califica como "SI". Aquí no se produce el alejamiento de la relación explorada, más bien se le comprende de manera insuficiente, o sólo hay comprensión de partes aisladas, de fragmentos del enunciado, que no abarcan su totalidad o unidad.

IV.- Sustitución Total. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es, vinculando la pregunta con el enunciado. Se califica como "ST".

Anexo 6. Criterios para evaluar la prueba de Comprensión.

ESTRATEGIA DE CALIFICACIÓN

1.- Formularse la siguiente pregunta:
¿Es la respuesta pertinente a la pregunta?

| Decisión | Opciones | Se codifica como |
|----------|--|------------------|
| NO | Incorrecta | 0 |
| SI | Sustitución de Pregunta Sustitución Incompleta Sustitución Total | |

¿En la respuesta se considera la información del enunciado?

| Decisión | Opciones | Se codifica como |
|----------|---|------------------|
| NO | Sustitución de Pregunta | SP |
| SI | Sustitución Incompleta Sustitución Total | |

¿La recuperación de la información es total o fraccionada?

| Decisión | Opciones | Se codifica como |
|-------------|------------------------|------------------|
| Fraccionada | Sustitución Incompleta | SI |
| Total | Sustitución Total | ST |

SEGUNDA EVALUACIÓN

a) Fluidez de Lectura

Se le presenta al niño el cuento de abajo y se le indica: "Lee este cuento en voz alta"

DIA DE LLUVIA

Todos los días el señor Pepe se despierta muy temprano. El desayuna muy rápido para ir al trabajo, pero antes de irse su esposa lo llama y le da un paraguas. Ella tenía razón, en el camino empezó a llover y Pepe tuvo que sacar su paraguas.

En una hoja aparte, el experimentador anota los errores y el tiempo de lectura:

| | | |
|---|---------------------|-----------------------|
| Nombre: _____ | Tiempo inicio _____ | Tiempo fin _____ |
| _____ | Tiempo total _____ | |
| Grupo: _____ | | |
| DIA DE LLUVIA | | |
| Todos los días el señor Pepe se despierta muy temprano. El desayuna muy rápido para ir al trabajo, pero antes de irse su esposa lo llama y le da un paraguas. Ella tenía razón, en el camino empezó a llover y Pepe tuvo que sacar su paraguas. | | |
| #Omissiones: _____ | #Inserciones: _____ | #Sustituciones: _____ |

Anexo 7. Prueba de Fluidez de Lectura.