

129
25,



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA
INICIACION DEL APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS
DE 5 A 6 AÑOS

T E S I S

Que para obtener el grado de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a n

ANGELA HERNANDEZ SANCHEZ
JOSE SAUL MOLINA OCEGUERA
LUZ MATILDE RUIZ ISLAS

SINODALES:

Directora de tesis: Lic. Ma. Susana Eguia Malo

Mtra. Lizbeth O. Vega Pérez

Lic. José Luis Avila Calderón

Lic. Fernando Mata Rosas

Asesor Metodológico:

Mtra. Georgina Lozano Razo



México, D. F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

233963



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Gracias:

*A mi madre; que me brindo su mano
amiga, y que me impulso en la vida.*

*A mis hermanos; por su apoyo, su paciencia
y sus experiencias transmitidas.*

*Con amor y con especial sentimiento a
Marco Antonio por ser una luz en mi
camino, por motivarme e impulsarme para
ser cada día mejor.*

A. H. S.

A la memoria de mi Padre, quien también disfrutaría de igual forma el logro de esta meta.

A mi Madre, por darme su apoyo y cariño de por vida.

A mis Hermanos, por su interés por mis estudios y persona.

A mi compañera Catalina y mis hijos Paulo Cesar y María Fernanda, que con cariño y comprensión, me ayudaron a no declinar en la conquista de este trabajo.

A mis Amigas y Amigos, que con sus palabras y juicios me animaron para la finalización de este trabajo.

A Todos Muchas Gracias !!

J. S. M. O.

Agradezco a Dios el haber permitido finalizar éste trabajo, porque El es quién da la vida y los términos de está.

A mis padres Raúl y Lucia por todo el amor y apoyo que me brindaron y me brindan cada día.

A mis hermanos Eva, Magdalena, Pili, Carlos y Raúl.

Y a todos mis amigos en Cristo.

"En quién están escondidas todos los tesoros de la sabiduría y del conocimiento"
Col 2:3

L. M. R. J.

Agradecimientos:

A la Universidad Autónoma de México, por recibirnos como estudiantes de la Facultad de Psicología.

A la Mtra. Elia Albarran Alva Ex-Subdirectora del los Cendis y Jardín de Niños de la Unam, por su apoyo y confianza para la realización de este trabajo.

A la Lic. Regina Ferrari de Camacho y Teresa Bibiana Olvera Gonzalez, integrantes del Depto. Psicología del Jardín de Niños, por su colaboración obtenida.

A la Lic. Susana Equia Malo, por la dedicación y paciencia que tuvo para la concreción de la versión final de este trabajo.

A la Mtra. Lizbeth Vega Pérez, ya que su ayuda inicial cimentó este trabajo, además de las sugerencias brindadas en la versión final del trabajo.

Al Lic. José Luis Avila Calderon, por sus comentarios y sugerencias que enriquecieron el texto final de este trabajo

Al Lic. Fernando Mata Rosas, por colaborar con sus sugerencias en la conformación final del trabajo.

A la Mtra. Georgiana Lozano Razo, por sus orientaciones sobre la metodología y sus comentarios que enriquecieron el texto final de este trabajo.

Finalmente, agradecemos a todos los niños y niñas de los 3º Grados de Preescolar del Jardín de Niños de la Unam, ya que, sin su ayuda esta investigación no hubiera sido del todo posible.

A. H. S.
J. S. M. O.
M. L. R. J.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION

CAP.1 DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR Y LOS PRECURRENTES PARA LA LECTOESCRITURA: UN BINOMIO INSEPARABLE.

	Pag. Núm.
1.1 Desarrollo del niño preescolar de los cinco a seis años.	1
1.1.1 Desarrollo Psicomotriz.	2
1.1.2 Desarrollo Cognoscitivo.	5
1.1.3 Desarrollo del Lenguaje.	9
1.1.4 Desarrollo Socio-Afectivo.	14
Conclusiones	22

CAP.2 CONCEPTO DE HABILIDADES PRECURRENTES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

2.1 Habilidades Precurrentes Perceptuales	26
2.2 Habilidades Precurrentes Psicomotrices	27
2.3 Habilidades Precurrentes de Lenguaje	29
2.4 Habilidades Precurrentes Cognoscitivas	31
2.5 Habilidades Precurrentes Afectivo-Sociales	32
Conclusiones.	35

CAP.3 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE LA EVALUACION DE LAS HABILIDADES PRECURRENTES

3.1 Concepto de Evaluación y propósitos.	36
3.2 Evaluación Formal: Pruebas referidas a la norma y características.	37

3.2.1 Test ABC de Filho. (Filho)	37
3.2.2 Anton Brenner Gestalt Test of School Readiness (BGT).	39
3.3 Evaluación Informal: Pruebas referidas a criterio y características	40
3.3.1 Prueba de Lectoescritura (AMS).	42
Conclusiones.	44
CAP. 4 METODO.	
4.1 Planteamiento del Problema	46
4.2 Hipótesis de Investigación	46
4.3 Variables	46
4.4 Sujetos	47
4.5 Escenario	47
4.6 Diseño	48
4.7 Materiales	48
4.8 Instrumentos	49
4.9 Procedimiento	54
CAP. 5 RESULTADOS	56
CAP. 6 ANALISIS Y DISCUSION	68
CONCLUSIONES	74
BIBLIOGRAFIA	
APENDICE:	
ANEXOS 1: Descripción de los Instrumentos Formales.	
ANEXOS 2: Descripción de la Prueba de Lectoescritura AMS.	

HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA INICIACION DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 6 AÑOS.

R E S U M E N

Angela Hernández Sánchez
José Saúl Molina Ocegüera
Luz Matilde Ruiz islas

Esta investigación se realizó, para conocer si existen diferencias significativas con respecto a las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lectoescritura, así como en la ejecución de tareas de este aprendizaje en niños de edad preescolar de 5 a 6 ½ años.

Las 45 niñas y 45 niños de la muestra de trabajo se obtuvieron del Jardín de Niños de la UNAM, éstos cursaban el 3º grado de preescolar. La exploración de las habilidades precurrentes, se hizo al aplicar el Test de Filho y el Test BGT y las tareas de la lectoescritura con la Prueba AMS, que es un instrumento elaborado para esta investigación. El análisis de los datos consistió en la aplicación de la Prueba no paramétrica de U de Mann Whitney, la cual demostró que la habilidad que se explora con el subtest 5 del Test de Filho, presentó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con respecto a las habilidades exploradas. En cuanto a las tareas de la lectoescritura no se observaron diferencias entre los grupos, por lo que con ambos resultados se aceptaron las dos hipótesis nulas planteadas en el estudio.

Los resultados obtenidos de las aplicaciones de los instrumentos en los grupos se analizaron con el Coeficiente de correlación de Spearman, obteniéndose con su interpretación que; el Test de Filho presentó asociaciones bajas con las tareas de la prueba AMS. El Test BGT y la prueba AMS, presentaron datos cuantitativos de asociación favorables entre ellos.

Con esto se concluye, que las diferencias en la ejecución entre niñas y niños se deben más a diferencias individuales que a características particulares de género transmitidas por el medio socio-cultural. Asimismo la construcción del instrumento AMS fue una aproximación que puede servir de base para continuar con la construcción de instrumentos, tomando en cuenta los distintos enfoques de cómo los niños adquieren las habilidades de la lectoescritura en la edad preescolar.

INTRODUCCION

Algo que ha persistido en distintas décadas y que es concebido como un punto controversial, es la existencia de diferencias entre los individuos de distinto sexo en cuanto a su comportamiento y desarrollo en los distintos periodos de edad; aunque este cuestionamiento parece bastante sencillo, es difícil de responder. En las ocasiones en que ha tratado de hacerse, los resultados que se obtienen son contradictorios; unos establecen que sí hay diferencias, otros apuntan que sólo hay ciertas habilidades que presentan alguna tendencia, otros más concluyen que no hay diferencias entre los individuos por su sexo. Además existen posiciones que promueven la no investigación del sexo como la causa de las diferencias, arguyendo que las diferencias son tan pequeñas, que no vale la pena continuar investigando, sin embargo se cree que esta postura alimenta la especulación.

La especulación provoca la presencia de juicios populares inciertos, sobre todo en el ámbito psicoeducativo, este medio es el más prolífero en la difusión de esta situación, la cual se puede percibir cuando los adultos (padres o educadores), atribuyen y califican los comportamientos del infante, provocando que se incline la balanza hacia los niños y en otras ocasiones hacia las niñas.

Esta investigación se llevó a cabo para desalentar la especulación que pudiese existir sobre el tema, los argumentos que contiene esta tesis, se basan en la información obtenida de una población de niños preescolares (edad de 5 a 6 ½ años), con respecto a las habilidades precurrentes, que ha adquirido a través del desarrollo, las cuales resultan necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura. La justificación de este trabajo, es que en este periodo de edad, se observan en la vida cotidiana comportamientos sociales distintos en las niñas como en los niños, a pesar de que las capacidades del desarrollo que han adquirido siguen iguales procesos en ellos.

La explicación que se presenta sobre las habilidades precurrentes aporta elementos para su comprensión y se confirman al ser exploradas con los beneficios de la evaluación, ya que los resultados que presenta esta investigación, bien pueden ser aplicables en el campo psicoeducativo y no gestar juicios especulativos.

Esta investigación permite plantear que la adquisición de las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lectoescritura, así como la ejecución de tareas de este aprendizaje en la edad preescolar de 5 a 6 ½ años, no se ven influenciadas de manera significativa por el sexo de los preescolares, a pesar de la influencia de las condiciones de género, culturales y económicas de su medio ambiente en donde estos niños(as) hayan emprendido su desarrollo. Lo que pone de manifiesto que el aprendizaje requiere de manera primordial habilidades precurrentes; *perceptuales, psicomotoras, lingüísticas, cognoscitivas y afectivo-sociales*, por lo que éstas deben ser prioritarias en toda interacción donde el niño(a) participe.

Para conocer las habilidades precurrentes a través de la evaluación, ésta debe ser con mediciones que estén constituidas por aspectos representativos de las habilidades *perceptuales, psicomotoras, lingüísticas, cognoscitivas y afectivo-sociales*. En el presente trabajo se recopiló información a través de instrumentos formales como el Test ABC de Filho y el Test BGT de Anton Brenner.

Finalmente este trabajo es un apoyo para quien desee ocuparlo como un recurso que contribuya a continuar investigando para el esclarecimiento de ideas y conocimientos acerca del papel que desempeña el sexo en los niños de edad preescolar sobre las habilidades precurrentes que presentan y en la solución de tareas de la lectoescritura y sin pasar por alto, que cuando sea consultada esta investigación, existan de posturas teóricas distintas que explican las interrogantes que están contenidas en este trabajo.

CAP. 1 DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR Y LAS PRECURRENTES PARA LA LECTOESCRITURA: UN BINOMIO INSEPARABLE.

1.1 EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR.

Para entender el desarrollo del niño preescolar, se requiere conocer la interrelación permanente que existe entre lo innato, la maduración y el aprendizaje obtenido por la experiencia con el medio ambiente.

Para Waters y Sroufe (en Sroufe y Cooper, 1988) el desarrollo, se refiere a cambios que ocurren durante la infancia y hasta la adolescencia, los cuales son ordenados, porque poseen en sí mismos una secuencia lógica, la cual facilita el camino para los cambios futuros, aclarando y marcando lo que aconteció antes; son acumulativos ya que incorporan los cambios que ocurrieron antes con los presentes y son direccionales por ser el paso a la complejidad que tienen estos mismos cambios del desarrollo.

El desarrollo como proceso brinda cambios cuantitativos, como el aumento en la altura, peso y vocabulario etc., y los cualitativos, son más complejos, ya que integran los procesos psicológicos del individuo (Papalia y Olds, 1992). A estos cambios hay quien los denomina maduración. El desarrollo sigue un orden muy parecido en todos los individuos, debido a que los patrones conductuales dependen en gran medida de la evolución fisiológica del sistema nervioso y del crecimiento del cuerpo, sin olvidar el impacto que el medio ambiente puede brindar, por lo que la evolución morfológica del ser humano se da en periodos estables y que se observan en las edades del individuo (Filho 1960; Gesell 1987; Bloch 1996).

Para su comprensión los teóricos han diferenciado las siguientes áreas de desarrollo; *psicomotriz, cognoscitiva, lenguaje y social-afectiva*. De tres a seis años, período que se conoce como edad preescolar, se manifiestan cambios, que son los mismos para los niños y las niñas, la posible diferencia entre ellos (as), es reflejo de la influencia social que determina la participación del niño en ciertas actividades.

El beneficio de estas transformaciones, es la capacidad del niño para adaptarse a su medio ambiente, que le conlleva al desarrollo de su personalidad.

1.1.1 Desarrollo Psicomotriz.

En esta área los cambios que ocurren en el individuo, tienen un origen madurativo neurobiológico, que promueven el crecimiento y establecen habilidades de movimiento y coordinación muscular, que tienen una amplia relación con la experiencia.

Cooper (1975) señala que, cuando un niño ha tenido un progreso suficiente en el desarrollo muscular y neuronal, el aprendizaje será usualmente rápido y mucho menos forzado, la práctica permitirá un mayor control, coordinación y precisión de los movimientos.

Para Papalia y Olds (1992, p.10), "las conductas motrices crecientemente complejas son posibles debido a que las áreas sensoriales y motrices del córtex están más desarrolladas, lo cual permite mejor coordinación entre lo que el niño siente, lo que quiere hacer y lo que puede hacer. Además, los huesos son más fuertes, los músculos más poderosos y la fuerza de los pulmones es mayor. La destreza motriz del niño ha avanzado mucho más allá de los reflejos de la primera infancia para establecer las bases de la eficiencia posterior en el deporte,

baile y otras actividades recreativas", opinión que comparten Mussen, (1974) y Hurlock, (1978).

La utilidad de este control neuro-muscular es observable cuando el niño en los primeros días su vida, muestra su actividad motriz, la cual se da por los reflejos posturales, que se activan por los estímulos del medio ambiente, propiciando que el niño pueda controlar posturas donde los brazos y piernas están flexionados y sus puños apretados con los pulgares adentro; ya a los 5 meses aproximadamente se elimina la asimetría del tono cervical y es capaz de darse vuelta por sí solo cuando está boca arriba, además ya hay una relación óculomanual (ejem. chupa sus manos o pies). A los 6 meses aproximadamente ya tiene un control y dominio completo para voltear el cuerpo, por lo cual acepta estar boca abajo, lo que lo llevará al movimiento de flexión-extensión de brazos y piernas, aunado al control del tono de la columna, estos controles posturales lo llevarán a los primeros desplazamientos por arrastre para la búsqueda y obtención de objetos. Acepta estar sentado si tiene apoyo en la espalda, ya que el tono del abdomen y espalda no han alcanzado su completa funcionalidad.

Los cambios continúan, a los 7 meses acepta estar sentado sin apoyo de sus brazos o de algo y es capaz de arrastrarse, en ocasiones pierde el equilibrio, esto resulta una práctica del reflejo de caída. Su coordinación fina le permite llevarse objetos a la boca, arrojarlos y después recuperarlos, para sujetarlos en cada mano. Posee fortaleza y tonicidad en las piernas y con ayuda se mantiene de pie por segundos.

Cumpliendo el niño los 9 meses de edad, tiene control claro del tono muscular de la espalda entre otros, esto le permite estar sentado y desplazarse ya no arrastrándose, sino que ahora aparece el gateo, por lo que cualquier obstáculo no le impide conseguir objetos, su coordinación fina es más precisa, ahora toma

los objetos con el pulgar e índice (pinzas), estas posturas indican que están muy cerca sus intentos por iniciar el ponerse de pie (bipedestación).

Cerca de los 12 meses, su gateo es mucho más coordinado, en ocasiones con apoyo de un objeto se pone de pie, esto lo realiza con torpeza y una vez erguido pareciera un soso oso, el tono de soporte lumbar que se requiere para la bipedestación aún no es flexible, con la práctica de la postura de estar de pie le facilitará el caminar, estos movimientos los realiza con el compás de las piernas abierto y los brazos extendidos, esta postura provoca frecuentes caídas, las mismas que se irán reduciendo, siendo esto un indicador del control del reflejo de caída, que con el apoyo del adulto y la experiencia que tenga ayudarán a que se modifique su torpeza (Bakwin, 1974 y Tripero, 1994)

A partir del control alcanzado alrededor de los 24 meses de edad, el niño ya es capaz de ponerse de pie, esto le permite adquirir otras tantas capacidades como el caminar, andar, correr, nadar y montar una bicicleta. También hay progreso en el control y precisión de la coordinación fina, las cuales forman parte de los grupos de músculos más pequeños que son útiles para agarrar, arrojar y recoger pelotas, escribir o usar herramientas.

Estos movimientos precisos le permiten al niño acercarse a una serie de nuevas experiencias (gráfico-plásticas) como plantea Cooper (op.cit.), el desarrollo de la destreza comienza cuando el infante se interesa por la acción que ejercen sus manos y gradualmente obtiene un control voluntario sobre este movimiento. Su progreso de lo tosco y torpe en el garabateo va incrementándose en forma compleja en los dibujos y en la escritura que es fuertemente influenciado por la experiencia y la práctica (Craig, 1994).

Mencionados los cambios psicomotores del desarrollo del niño, podemos decir que el preescolar de 5 a 6 años realiza con el cuerpo toda clase de

movimientos como el escalar, balancearse, permanecer y brincar con un solo pie, caminar de puntillas, correr, saltar hacia todas direcciones, trepar, subir y bajar cualquier obstáculo, en estas actividades los niños son ligeramente más hábiles que las niñas entre otras habilidades que están presentes en el progreso motor. Otros cambios que se observan son los de la coordinación fina, donde las niñas muestran mayor habilidad que los niños cuando realizan actividades, como el trazar líneas que conforman figuras simples, dibujar, utilizando lápiz o pincel, además usa tijeras, abrocha, encaja, enhebra objetos con los que juega diariamente y, esta evolución es un período relevante y determinante en la conquista de nuevas habilidades para el mismo desarrollo (Deaño y Vidal, 1992; Papalia y Olds, 1992).

El avance en esta área, implicará que el niño en edad preescolar, es capaz de coordinar, controlar y precisar los movimientos para elaborar signos y símbolos gráficos con la intención de comunicar sus conocimientos y que es la finalidad de la lectoescritura (Jiménez, M. J., 1983; Ajurriaguerra y Auzias, 1968; Ajurriaguerra, 1986).

1.1.2 Desarrollo Cognoscitivo.

Es el área del desarrollo en la que se estructura el pensamiento, permitiéndole al individuo resolver y enfrentarse a los problemas que contiene la realidad de su medio ambiente. El teórico que ha dado una gran aportación a esta área es Jean Piaget, el cual describe el desarrollo cognoscitivo, en cuatro etapas, donde lo progresivo de cada etapa, implica la terminación de una y el inicio de la siguiente. Estas etapas son la sensomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales; a las cuales no se les puede fijar un tiempo constante, ya que depende de la experiencia en el medio donde el niño se desarrolle.

En el período sensoriomotor es "cuando la conducta en esencia es motora. El niño aún no representa internamente los acontecimientos o fenómenos, ni piensa mediante conceptos, aunque su desarrollo cognoscitivo puede verse conforme elabora esquemas" (Wadsworth, 1991, p. 25). Es por ello que un bebé en forma activa cambia sus reflejos primarios, al repetir patrones de conducta los cuales se detectan aproximadamente a los dos meses, cuando el niño diferencia de forma inicial los objetos de su entorno por el manejo que hace del reflejo de succión. La coordinación que hay entre su vista y el uso de sus manos, la cual aparece alrededor de los cuatro meses, le facilita observar lo que agarra. Al término del primer año de vida la transformación de su pensamiento continúa, su concepción del mundo es otra, gracias a que reconoce la permanencia de los objetos aunque éstos estén fuera de su campo perceptual.

En el período preoperacional (2 a 7 años de edad), aparece la función representacional, que consiste en poder representar; objetos, acontecimientos, conceptos, por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gestos simbólicos, etc. (Piaget e Inhelder, 1981)

Wadsworth (1991, p. 63) opina que "un niño evoluciona de un nivel en el que funcionaba básicamente de manera senso-motora y en el que manifiesta su pensamiento por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa".

Por lo tanto su capacidad para representar cosas con símbolos le permite la aparición y utilización de símbolos en su pensamiento y en sus recuerdos, que lo preparan para compartir un sistema de símbolos con los miembros de su cultura y continuar el progreso de conductas posteriores.

Los medios por los que se da el progreso del pensamiento en la edad preescolar son cinco y se manifiestan por: 1) Imitación Diferida, es la reproducción de una acción observada por el niño, que es capaz de realizarla transcurrido algún tiempo; 2) Juego Simbólico o Juego Imaginario, es la capacidad del niño de representar con un objeto o con él mismo algo más de lo que son estos objetos, en general esto le ayuda a ajustar su realidad y contribuye a la estabilidad emocional; 3) Dibujo o imagen gráfica, es la expresión lograda al plasmar con trazos (dibujos) sus imágenes internas del acercamiento que tiene de la realidad; 4) Imágenes Mentales, son representaciones internas de sus experiencias y objetos implicados en sus percepciones, donde éstas parecieran estar estáticas como fotografías sin ser una copia fiel de su realidad; 5) Lenguaje, es el uso de las palabras que asumen la expresión simbólica de algo que no está siempre presente.

En opinión de Papalia y Olds (1988, p. 330) entre los 3 y 6 años el niño está "desarrollando su capacidad de utilizar símbolos en su pensamiento y acciones y es capaz de manejar con más propiedad conceptos tales como edad, tiempo, espacio, criterios morales y relaciones entre diversos objetos. No obstante, no separan completamente lo real de lo irreal y buena parte de su capacidad de lenguaje es egocéntrico. Él piensa que las otras criaturas tienen vida y sentimiento como él y puede obligarlas a hacer lo que él quiere. Todavía no acepta completamente el punto de vista de otra persona".

Otras características más del pensamiento preoperatorio son; a) el egocentrismo, es la ineficacia para aceptar un punto de vista diferente al suyo; b) el centralismo, se observa cuando el niño al dar una explicación a un evento o fenómeno, se va concentrando sólo sobre un aspecto, el más fácilmente perceptible, el más destacado y olvida otros que consideró para la explicación; c) la irreversibilidad es la incapacidad del niño que cursa por este período para elaborar operaciones o transformaciones mentales que restablezcan o

reconstituyan la secuencia lógica de los eventos; d) la transformación, es cuando el niño no puede concentrarse en las señales sucesivas de una modificación y coordinarlas (Labinowicz, 1982; Sarafino y Armstrong, 1988; Wadsworth, 1991 y Delval, 1994).

Entre los cinco a seis años ha evolucionado su pensamiento preoperatorio, es así que el egocentrismo muestra rasgos para iniciar una liberación y abandono a la incapacidad de adoptar el punto de vista de los demás e iniciar la confirmación de sus propios pensamientos gracias a que ha aumentado la interacción social, porque intercambia información que hace posible percibir los acontecimientos de otra manera; esto al niño le permite descentrarse más y le permite paulatinamente considerar más de un aspecto de la situación y también observa transformaciones sencillas, a la vez, todo contribuye a que el niño construya su razonamiento reversible y por tanto se enlace la transformación a otro tipo de pensamiento que lo llevará al período operacional.

La presencia de esta transformación se explora al enfrentar al niño a la resolución de problemas de conservación, entendida como la capacidad del individuo para comprender que las propiedades del objeto, ya sea por la cantidad de materia, peso, volumen y otras, que permanecen constantes a pesar de las variaciones que tienen lugar en su apariencia externa.

Esta capacidad del pensamiento se vincula con la evolución de las capacidades perceptuales, de tal forma que el individuo logra el descubrimiento, la organización y la interpretación de su medio ambiente.

Deaño y Vidal (1992) exponen que la percepción del niño se desarrolla desde la infancia temprana, y entre los 4 y 6 años, su perfeccionamiento se logra a través de la manipulación de los objetos, que lo llevan a la transformación de sus acciones. El perfeccionamiento de la percepción se da en tres fases; la

primera, el niño conoce las propiedades de los nuevos objetos a través de la manipulación. La segunda, se da por la manipulación combinada con el manejo práctico de los objetos y, la última se logra por la conjunción de los esquemas de pensamiento y la percepción adecuada para captar las propiedades sobresalientes y diferentes de los objetos.

Estos autores también opinan que la información que es percibida por el niño en sus primeros años en forma visual, auditiva, olfativa y gustativa, le permite lograr construir las habilidades para diferenciar y discriminar personas, objetos etc., de todos aquellos con los que convive, hasta lograr un pleno reconocimiento, lo que implica la elaboración de imágenes mentales. Así, el comienzo de la capacidad de representación mental permite que el niño realice acciones, donde representa o reemplaza cosas que no estén presentes, lo que hace o dice el niño representa el conocimiento o significado de los objetos. Además se debe de organizar la información percibida, es por ello que los teóricos de la Gestalt proponen que para esto, se requiere de aspectos configurativos o también llamados preeminencia, ya que la suma de las partes percibidas no es la totalidad, es así que una adecuada percepción surge del agrupamiento de formas y la diferenciación del fondo, su explicación se apoya en la ley de pregnancia, donde el separar lo percibido permite diferenciar formas más estables donde se busca regularidad, simetría, simplicidad, inclusividad, continuidad y unificación de las formas percibidas (Forgus, R., 1979 y Davidoff, 1990)

1.1.3 Desarrollo del Lenguaje.

El lenguaje, área del desarrollo cuyo proceso es amplio para el individuo y para la humanidad, evoluciona en el niño en dos períodos; el primero es llamado prelingüístico el cual comienza en el gesto y ya evolucionado transita hasta las primeras palabras como una forma de expresión y de entendimiento entre los individuos. Para Ardila (1983) y González, G. E., (1992a) el período prelingüístico

comprende la emisiones indiferenciadas del neonato (llanto, gritos y sonidos) y los cambios graduales que toman lugar hasta la aparición de las primeras palabras identificables para el adulto, aproximadamente al primer año.

El segundo período es el lingüístico, el cual se caracteriza por la aparición de componentes fonológicos, semánticos y sintácticos, que a partir de su aparición estarán presentes, como habilidad en el individuo. Esta se define como la capacidad de transmitir o comunicar a través de la palabra, las sensaciones, ideas, sentimientos y emociones, donde su exposición contiene aspectos cognoscitivos y a su vez todo esto tiene elementos socio-culturales pragmáticos. Esto es posible gracias al perfeccionamiento de los tres componentes citados anteriormente, los que se conformarán en habilidades lingüísticas del individuo.

El componente Fonológico se manifiesta como la emisión oral de los sonidos que integran una palabra y cuyo conjunto conforman una frase u oración que refleja la expresión de una idea. Este inicia con el llanto, después aparece el balbuceo, siendo éstas las primeras conversaciones acompañadas de una mímica facial y corporal, las cuales presentan una rítmica y entonación particular. Para Ferguson y Gornica (1968, p. 144), "la mayoría de los niños, como parte normal de su desarrollo aprenden a reconocer y pronunciar los sonidos de la lengua de su comunidad de modo que su percepción y pronunciación refleja con gran detalle su competencia como hablantes nativos de una lengua y su habla carece de cualquier indicio del acento extranjero de las personas".

El progreso fonológico a la edad de los cuatro a seis años manifiesta un gran alcance, el niño ya conoce casi todos los fonemas que integran el vocabulario con el que se comunica, sin embargo llega a tener ciertos errores en su pronunciación y en ocasiones presenta una articulación fallida, manifestada en la sustitución u omisión de algún fonema. Fernández (en González, G. E., 1992a, p. 126) considera que "es posible que se presente dificultad en la articulación de

algún fonema sobre todo en combinaciones de dos consonantes (tigre, madrastra), en palabras ligadas (helicóptero, diferencia) o en terminaciones menos usuales. Los fonemas /r/ y /rr/, entre otros suelen ofrecer dificultad y los niños los sustituyen por otros sonidos; perro por pero, armario por almarío, etc. Esto obedece sobre todo a la no reflexión sobre la lengua y no a una mayor comodidad articulatoria que no obstaculiza la comunicación; ya que una vez que se le explica la diferencia de sonido y se le pide el esfuerzo para realizarlo correctamente, lo suelen hacer con éxito".

Este componente fonológico que coadyuva al desarrollo del lenguaje, está relacionado con el componente Semántico, el cual podemos entender como la emisión oral de palabras que refieren el significado de un objeto o evento, el cual es entendido de la misma manera por las personas del mismo medio socio-cultural donde se desarrolla un individuo.

En la edad preescolar, el niño ya es capaz de poseer y aplicar esta cualidad del lenguaje, la cual permite usar el significado que posee un objeto o evento a través de la emisión oral de la palabra, contiene la misma concepción del adulto; así Pereita (en González, G. E. 1992b, p. 117) opina que "el niño va atribuyendo los mismos nombres a las mismas realidades que el adulto (a través del aprendizaje que está adquiriendo), el proceso de maduración se hace convencional, puesto que las bases para definir y categorizar objetos están en función de su experiencia social, cognoscitiva y lingüística".

El tercer componente que aparece en el período lingüístico del niño es la Sintaxis la cual se refiere a las reglas que dan el orden adecuado a las palabras en una oración o enunciado y con ello la información que se desee expresar sea comprensible y precisa. Este orden y secuencia está en relación estrecha con el progreso de lo semántico y lo fonológico.

En la edad preescolar, los niños de 2 a 3 años aproximadamente manejan la sintaxis de forma diferente a la del adulto porque tan sólo una o dos palabras suplen la función de una oración, hay un cambio radical en ésta cuando el niño de cinco años presenta la misma función de la sintaxis que usa el adulto.

Para Schlesinger (1968, p.p. 203-204), al hablar de esta cualidad del lenguaje "debe tenerse presente que cuando hablamos aquí de reglas de gramática, no se presupone ningún conocimiento por parte del usuario del lenguaje; por el contrario, el término está relacionado con la regularidad de su conducta lingüística. Las reglas del habla interiorizada por el niño le permiten emitir una gran variedad de oraciones distintas, muchas de las cuales había escuchado antes".

Conociendo los componentes que permiten el desarrollo y evolución del lenguaje se han podido identificar los cambios logrados, que se pueden observar en el niño; así Monfort y Juárez, (en González, G. E. 1992a, p.p. 132-133), presentan una aproximación cronológica del desarrollo del lenguaje :

"De los 36 a 48 meses el niño forma frases correctas de seis a ocho palabras, aunque la medida es de cuatro a cinco; utiliza gran número de adjetivos y adverbios, sobre todo de lugar, añade formas de futuro para los verbos y distingue mejor el uso de los distintos tiempos del pasado; uso frecuente, incorrecto del subjuntivo. A los 54 meses el niño usa adverbios de tiempo (hoy, ayer, luego). Empieza a construir proposiciones subordinadas circunstanciales de causa y consecuencia. A los 60 meses utiliza de manera correcta los relativos y conjunciones, pronombres posesivos y tiempos principales, incluso el condicional. Emplea subordinados circunstanciales de tiempo, aunque con problemas de concordancia".

Esta revisión sobre los cambios y manejo del lenguaje, que el niño ha desarrollado, permite considerar los cambios progresivos en la comunicación, que comienza con el lenguaje gestual, el cual no posee significantes verbales para el niño y que el adulto cuidador estructurará en base a una serie de comportamientos, esto resultará insuficiente a medida que va creciendo el niño, la comunicación evoluciona dando paso a un lenguaje receptivo, donde el niño recibe de la madre y de otros adultos las primeras significantes intencionales, expuestas con las palabras y comportamientos. El lenguaje facilitará el perfeccionamiento de la palabra y en el periodo de edad preescolar encontrará el nivel máximo de perfeccionamiento. A edad de 5 a 6 años el niño es todo un buen y hábil personaje, que realiza todo tipo de conversaciones, con si mismo, con objetos en sus juegos, con personajes imaginarios, con cualquier persona adulta y con otros niños; tiene dominio connotativo y/o peyorativo de las palabras que usa (González, G. E. 1992a).

También es capaz de preguntar todo lo que desconoce, crea historietas, cuentos, narra eventos resultados de sus convivencias. Además el lenguaje le permite jugar con las palabras al inventar rimas y crear palabras. La forma de comunicación social de los niños y niñas preescolares está influida por el ambiente familiar, donde las niñas se ven más favorecidas que los niños (Papalia y Olds 1992; Craig 1994).

En resumen, el desarrollo del lenguaje en esta edad, es una herramienta que permite comunicar necesidades, organizar y regular la conducta, asimismo continúa la evolución de esta capacidad, al ser el medio modificador de expresión, que permitirá la producción, interpretación y comprensión de los símbolos y signos que conforman el medio de la lectoescritura (Escoriza 1985 y Delval 1994).

1.1.4 Desarrollo Socio-Afectivo.

Esta área, presenta los cambios del comportamiento socio-afectivo que el niño preescolar desarrolla a través de la interacción con otros individuos, lo que dará como resultado la identificación, tipificación y la imagen de sí mismo, los cambios no surgen accidentalmente, sino son la continuación de lo que acontece en los primeros 24 meses de vida.

Durante estos años el niño se encuentra inmerso en una relación diádica, donde un adulto cuidador, que por lo regular es la madre biológica del menor, proveerá al infante de dos elementos importantes que son: el establecimiento de un vínculo emocional-afectivo y la cobertura de las necesidades que demanda como nuevo ser.

En los primeros 6 meses de vida del neonato, la calidad del vínculo facilita el intercambio de comportamientos, los cuales se manifiestan en las primeras conductas socio-afectivas del niño, como la sonrisa, el llanto, el balbuceo y el contacto físico. La calidad de esta relación es reflejo de la atención y cuidado responsable que ofrece la figura materna, ya que será la base de un apego seguro, lo que sin duda permitirá al niño saber que se le satisfacerán sus demandas de manera pronta, efectiva, armoniosa y con afecto, cuando la persona cuidadora (madre), se encuentre cerca o distante de él (Papalia y Olds 1992; Craig 1994 y Delval 1994).

Durante estos meses aparecen ciertas conductas socio-afectivas que se pueden observar cuando la madre se separa del niño; él experimenta angustia y/o temor que se manifiestan a través del llanto, también este llanto, aparece por la presencia de un extraño. Ante contactos físicos constantes e intensos acepta a las personas ya familiarizadas con él, manifestando tranquilidad en mayor medida ante la madre.

Alrededor de los 6 a 12 meses y dependiendo del tiempo y la calidad de este vínculo, el niño puede desarrollar un apego seguro, que permite al menor el explorar sin dificultad su entorno, si tiene algún problema busca a su cuidador para ser reconfortado con facilidad. Para Sroufe (1989) y Delvai (1994) un vínculo de apego positivo o seguro, es la base para que el niño logre explorar su medio y resolver problemas.

En otras situaciones, se presenta un apego inseguro por la alteración en la atención y cuidado que la persona cuidadora (madre) le ofrece, éste se caracteriza por dos patrones de comportamiento; uno es el apego inseguro-resistente, manifestándose cuando el niño requiere ser reconfortado y ayudado, el menor acepta la cercanía física del cuidador y al mismo tiempo rechaza su contacto físico. El otro patrón de apego es el denominado rechazante donde el niño no acepta al adulto cuidador, lo rechaza, a pesar que el niño demanda ser ayudado y reconfortado y prefiere a otro adulto. Lo trascendente en este momento del desarrollo es que alrededor de los 12 a 18 meses de edad del niño, se logra la consolidación del proceso de apego.

Entre los 24 a 36 meses de edad, el menor presenta con frecuencia berrinches por querer hacer lo que él quiere, esto se debe a que se está iniciando su proceso de individuación, que ayuda al niño a saber y sentirse capaz de explorar su medio, esto indica la intencionalidad e independencia de sus actos; continuará la dependencia instrumental, la cual facilita al niño el solicitar ayuda para resolver problemas complejos o tareas difíciles, esta individuación hace que el niño tenga confianza para relacionarse con otros e iniciar a solucionar problemas, por lo que sus comportamientos son más complejos y el niño se siente cada vez más autónomo.

La complejidad del comportamiento nos indica el paso al periodo de edad preescolar, donde intervienen otras características de esta edad como: el

egocentrismo, la motivación natural de curiosear y explorar su medio, la capacidad de comunicación, su independencia psicomotriz y las expectativas del adulto. Por lo que el niño con facilidad y confianza indaga ambientes, dirige su fuerza y voluntad, no prevee riesgos o peligros, busca la gratificación y teme al castigo. La regulación de su comportamiento en ocasiones es una oposición de sus intentos para afirmar su independencia y elaboración de su imagen de sí mismo. Además ya soluciona ciertos conflictos, con lo que aprende a controlarse, acepta que la dependencia instrumental con otros continuará, y comienza a hacer cosas por él mismo como reflejo de la aceptación social.

Ahora las relaciones con los adultos son distintas, ya que son los medios principales por los que el niño preescolar adquiere la identificación y tipificación de género, es decir, será similar a la figura paterna o materna, ya que le provee seguridad, además, que el niño o niña comience a creer que se ha apropiado de la fuerza, poder y aptitudes similares al modelo, con las cuales dirige su interacción social; en las relaciones se aumentan e intensifican los juicios de valor, que califican las propiedades físicas y las formas de comportamiento del niño preescolar, estos juicios proporcionan al niño y la niña los componentes para la construcción de la imagen personal de lo que es.

La confianza y seguridad de lo que es el niño preescolar, se verá modificada por los patrones de crianza, a través de ellos se transmiten valores, formas y control de la conducta lo que implica técnicas de disciplina. Estos patrones son: el Autoritario, se caracteriza porque el adulto impone abundantes normas a través de imposiciones y amenazas, el comportamiento del adulto provoca en el niño obediencia y respeto, por lo que el niño es introvertido, temeroso, muestra poca o nada de independencia y es inseguro e irritable; el Democrático, el padre muestra afecto y está al tanto de las necesidades del pequeño y de sus puntos de vista, esto lo combina con límites; los adultos fomentan la independencia del niño, esperan y exigen cooperación y respeto de

las normas, por lo que estos niños son los más adaptados, más seguros, más competentes socialmente y por lo tanto son los que se desempeñan mejor en la escuela; el Permisivo, es aquel donde los padres son afectuosos y cariñosos, exigen menos y permiten a los niños regir sus propias actividades tanto como sea posible, existiendo pocas o nulas normas, reflejadas en el comportamiento. Los niños de este tipo de padres, tienden a ser agresivos, presentan dificultades para controlar sus impulsos, hay escasa competencia social y como preescolares tienden a ser inmaduros; y el Indiferente, donde al niño se le da tan poco como se le exige y no hay normas que cumplir. Lo más destacable es el escaso apego y la independencia respecto a su conducta, por lo que el niño muestra impulsos destructivos, dificultad en las relaciones interpersonales, inmadurez e inseguridad (Craig 1994; Delval 1994; Palacios y Moreno 1994 y García, G. 1995)

Con estos estilos de crianza, inevitablemente los padres modifican la autonomía del niño de manera favorable o desfavorable, animan o debilitan la curiosidad, creatividad e iniciativa del niño en edad preescolar, también la calidad y el cuidado que brinden los adultos resulta trascendental en la construcción de la imagen de sí mismos.

Para que el niño de edad preescolar se adapte a los patrones de crianza, requiere de conductas de autocontrol que ajustan su comportamiento, actúa como sabe que es aceptado por su medio social, paralelamente aparece la autoregulación, que implica acoplar el comportamiento a las expectativas del adulto que reacciona a favor o en contra de las conductas al aceptar o rechazar los comportamientos del niño según sea el sexo (Craig 1994; Delval 1994; Palacios y Moreno op cit.).

Otro aspecto relevante del desarrollo del niño(a) preescolar y que se presenta en la relación niño(a)-adulto, es el proceso de identificación, el cual ha sido abordado desde diversos enfoques:

- 1.- Teoría Psicoanalítica, la identificación del niño con el padre y la niña con la madre, es por la solución del complejo de Edipo y Electra.
- 2.- Teoría Psicosocial de Erikson, para este teórico en la etapa que denomina, Autonomía vs. Vergüenza-Culpa, el niño tiene el ímpetu por realizar actividades y además comprender que no puede cumplir todos sus deseos, demuestra su autonomía y se separa de los padres para efectuar actividades, esto promueve diferencias con los adultos (padres), quienes ratifican y confirman las reglas sociales al menor, estos acontecimientos propician la identificación del niño con alguno de sus padres, para así evitar la culpa, ya que cree que todo lo que realiza es algo malo.
- 3.- Teoría del Aprendizaje, esta postura teórica declara que la madre o el padre del menor básicamente proporcionan reforzadores positivos y estímulos aversivos, con su actuación se vuelven discriminativos y asumen la función de reforzar positivamente al niño/a, por lo que el menor aprende conductas que los padres transmiten, esto guía al niño/a en la búsqueda de gratificaciones, con lo cual se posibilita su identificación y la adquisición de conductas socialmente aceptadas.
- 4.- Teoría Cognoscitiva, plantea que el saber que las personas tienen motivaciones, pensamientos y puntos de vista distintos, permitirá al niño(a) preescolar comprender y reconocer los lazos afectivos para su identificación, los lazos se generan de sus relaciones sociales, como parte de un sistema colectivo que lo reconoce y acepta como individuo.

Sea cual fuese la explicación de la identificación, todas las teorías coinciden de manera inequívoca, que el niño tendrá que adquirir conductas socialmente aceptadas de acuerdo a su rol de género. Además de los cambios que presenta el niño preescolar en sus relaciones con los adultos, el niño/a de esta edad tiene la necesidad de buscar nuevas relaciones, así en opinión de

Cooper (1975), los niños de esta edad buscan la aproximación con otros niños para jugar; convirtiendo el juego en un medio de interacción, donde adquiere nuevos conocimientos, mejora su calidad de comunicación, disminuye su egocentrismo: adecúa el manejo de límites, reglas y normas.

A través de la actividad del juego el niño preescolar aprende y enriquece sus conductas socialmente aceptadas y adquiridas por su género, debido a que el niño practica los roles que ha asimilado de los individuos con quienes se ha identificado, asumiendo rasgos y atributos de la persona de un determinado sexo a la que desea parecerse. Sus expresiones son creativas y fantasiosas, modula su voz, gesticula y actúa como papá, mamá, doctor entre otros personajes de su vida; se mueve de manera ingeniosa e intercambia información, aplica límites y reglas, usa su poder físico-verbal, es protector, a la vez deja ver cómo comprende el mundo en que vive, ya sea como niña o niño (González, F. 1992a y b; Delval 1994).

En las relaciones de juego con sus iguales, también se facilita la práctica de la solución de conflictos, que consiste en que el niño cambia con facilidad sus papeles, en un momento puede ser el padre y en otro se convierte en policía, esta conversión permite la expresión de los actos prohibidos de su realidad, permitiendo prever el castigo o las gratificaciones que le provocan culpa, sus compañeros o amistades de juego perciben su capacidad de solución, lo cual hará que los otros niños lo acepten o no en el grupo.

El juego simbólico o de fantasía propio de esta edad, permite al niño hacer uso de su propio cuerpo, juguetes u objetos para animarlos, valiéndose de la creatividad, imaginación y fantasía para poder representar personajes, objetos y/o situaciones, por ejemplo; es común ver que un niño con su cuerpo sea un avión volando y una niña jugando a convertirse en mariposa; cuando utilizan un objeto como una piedra, ésta se convierte en pelota de fútbol para el niño o en un pan

para las niñas. Para Schaefer y O' Connor (1988) el juego simbólico es un acto de simular, donde el niño crea tramas y escenarios de hacer-crear y utiliza accesorios para representar experiencias que haya tenido o fantaseado tener.

Las actividades lúdicas dramáticas y simuladas del preescolar, lo preparan para otro tipo de juego denominado de reglas, como el jugar a canicas o los encantados, donde el fin del niño/a es ganar. Lo más sobresaliente que acontece en esta actividad es el manejo del concepto de sí mismo donde se da cuenta e internaliza que su poder de realización en algunas actividades le resulta insuficiente (González, F. 1992a y b).

En las nuevas relaciones que tiene con otros niños al jugar involucran conductas prosociales, estos comportamientos son: la empatía, entendida como el compartir las emociones y pensamientos de otra persona y el altruísmo, conducta donde el niño ayuda a otros sin egoísmo (Sroufe y Cooper 1988; Craig 1994 y Delval 1994).

Ambos comportamientos prosociales son exhibidos por el preescolar debido al interés por relacionarse con otros y por la actitud de protección, que es prolongación de la regulación de sus sentimientos y emociones obtenidas en sus primeras experiencias de apego. Estas conductas en la edad preescolar se observan con regularidad cuando en una relación el niño/a requiere ayuda o auxilio en alguna situación de aparente peligro o cuando el niño/a se solidariza con otro al no burlarse de él. El altruísmo y la empatía se presentan más frecuentemente en las niñas que en los niños, por lo aprendido dentro de los patrones de crianza y que es culturalmente aceptado (Theron, Roodin y Gorman 1988 y Woolfok 1990). Asimismo, se puede observar que el niño en ocasiones tiene un comportamiento agresivo u hostil, que de 4 a 6 años aproximadamente se caracteriza por la posesión de un objeto, el dominio de una situación, para el lastimar y/o someter a alguien, a partir de los 6 años en adelante se reduce esta

conducta. Las niñas frecuentemente agreden en forma verbal: insultando, burlándose, entre otras formas; mientras que los niños recurren a lo físico: pateando, golpeando y arrojando objetos.

Los cambios en el comportamiento social-afectivo del niño preescolar que ocurren al relacionarse con sus iguales, aunado con lo que acontece en las relaciones con los adultos (padres), da como resultado, que el niño de esta edad forme su autoconcepto (imagen de sí mismo), lo cual le permite ser un individuo que percibe su presencia y existencia en los diferentes medios sociales en donde participe. Así, el autoconcepto facilita el adquirir actitudes hacia sí mismo, como un sentimiento favorable de bienestar (autoestima), esto permitirá al niño preescolar que se aprecie y se sienta consigo mismo fascinado y conforme en muchas actividades al poder solucionarlas, que se compare con sus iguales, especifique sus preferencias y desagradados según sea su sexo.

Este mejoramiento en su comportamiento es reflejo del nivel de aceptación afectivo alcanzado y de su capacidad de adaptación social, por lo que su medio intrafamiliar y extrafamiliar lo considera como un individuo competente y que posee diferencias culturales por su sexo, por lo cual se decidió explorar si estas diferencias intervienen en las habilidades previas para el inicio de la lectoescritura.

CONCLUSIONES

El desarrollo del niño va pasando por cambios progresivos y madurativos, a partir de la edad preescolar el niño posee una serie de habilidades que le permiten integrarse al medio ambiente en donde se desenvuelve.

Los cambios que ocurren en cada área del desarrollo están vinculados unos con otros, facilitan el desarrollo integral del niño y son los elementos que permiten el paso a otra etapa del desarrollo.

En el período de la edad preescolar el niño adquiere características psicomotrices que le permitirán tener control de su cuerpo, tanto para desplazarse como para realizar actividades manuales, esto hace que el niño tenga independencia psicomotriz.

Con respecto a sus habilidades cognitivas, al pequeño de 4 a 6 años se le facilita la comprensión del mundo a través de la percepción, la discriminación y la diferenciación. Es el pensamiento representacional donde las imágenes mentales sustentan los conceptos que ha adquirido, y que le ayudarán a confirmar sus ideas y pensamientos al jugar, dibujar, imitar y al establecer diálogos. Es capaz de pensar y actuar haciendo uso de los símbolos, por ejem: un niño o niña que juega a tocar una guitarra, puede simular esta acción tomando un palo. Aquí se da una variación en el egocentrismo del niño, ya que en lugar de ver todo desde su propia perspectiva, se abre al mundo social y empieza a ponerse en el lugar de los otros.

En cuanto al lenguaje, es casi como el del adulto; se caracteriza por una adecuada sintaxis donde las palabras adquiridas son claras, sencillas y ordenadas. En su comunicación el niño hace uso de reglas gramaticales y

comprende los mensajes que le transmiten, por esta razón posee un repertorio amplio de vocabulario.

La evolución socio-afectiva se caracteriza por el proceso de Identificación, Tipificación de Género y desarrollo de su Autoconcepto, que se manifiesta en la confianza y seguridad para ejecutar actividades por sí solo, se intensifica el autocontrol y autorregulación que permanecerá en toda su vida. La construcción de la imagen de sí mismo, lo convierte en un niño competente que experimenta éxitos y es capaz de relacionarse con otros niños y con adultos.

Además dentro de estos cambios, el juego simbólico se establece como un laboratorio de expresión y aprendizaje para los niños preescolares; a través de éste, el niño practica roles, usa su fantasía, da solución a problemas y maneja conflictos, dicha actividad lúdica va a dar paso progresivamente al juego de reglas y cooperativo, en el que predominan los juegos exclusivos para niños y niñas, donde asumen sus diferencias de género.

Como se puede ver, los niños entre 4 y 6 años han adquirido una gran cantidad de habilidades por su desarrollo y en interacción con su medio, que les permite ingresar a un proceso mucho más complejo, el de la educación formal, donde se dará el aprendizaje de la lectoescritura.

CAP. 2 CONCEPTO DE HABILIDADES PRECURRENTES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Para que un niño inicie el aprendizaje de la lectoescritura formal se requiere que posea habilidades específicas con las cuales enfrente este aprendizaje; para Bijou y Baer (1965) estas habilidades específicas o destrezas deben ser aprendidas en secuencia, las más básicas son requisitos para las más complejas; según Ribes (1976), sin su presencia no es posible desarrollar otras; Anastasi (1988 en Wallace y Larsen, 1992) las denomina precurrentes porque facilitan al máximo el aprendizaje.

Estas habilidades no surgen de manera casual, en opinión de Ausubel (1959 en Durkin 1980), son la capacidad existente, producto de la interrelación de la dotación genética, maduración, experiencia y aprendizaje, que se adecúa a las demandas de las tareas a realizar.

Hay diversos autores como Downing y Thackray (1974); Cohen (1980); Escoriza (1986); Durkin (1989); Jiménez y Artilles (1990); Beltrán (1992); Orrantía y Sánchez (1994) comparten la opinión de Ausubel en términos de que las habilidades precurrentes para la lectoescritura son producto del nivel de desarrollo alcanzado entre los 5 y 6 años aproximadamente, edad que corresponde al período conocido como preescolar.

Estas habilidades tienen una implicación educativa, ya que al consiste en que al asistir los niños al jardín de infantes, utilizan las habilidades para solucionar una serie de actividades encaminadas a desarrollar y estimular las aptitudes necesarias para la adquisición de la lectura y escritura (Durkin 1966; Bandrés 1985; Katz 1995 y Zill, N. 1995).

En nuestro país, se estimulan las habilidades en los centros de educación preescolar. Los niños de 4 a 6 años asisten a estos centros, con el objetivo de promover el desarrollo integral y armónico de sus capacidades afectivo-sociales, físicas y cognoscitivas (SEP. 1988 a, b y C.A.P.E.P. Poza Rica s/a). Este objetivo no se ha dejado de lado, por tal motivo el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2001 buscará que el 90% de los niños que ingresan a la primaria, hayan cursado por lo menos un año de educación preescolar como etapa de preparación previa que el niño debe cubrir antes de ingresar a la escuela primaria. Además el gobierno planea aumentar la matrícula Xa 600 mil niños, lo que significa un incremento del 20% en la atención de la población infantil de esta edad (Reforma 1996). Es importante que el niño curse este nivel educativo, para estimular sus habilidades que posteriormente le serán útiles para enfrentar el aprendizaje formal, al ingresar a la escuela primaria, cuando han cumplido los seis años.

Aunque no se puede fijar una edad ideal común a todos los niños para empezar el aprendizaje formal se ha establecido ese mínimo de edad, argumentando que a los 6 años el niño ha alcanzado una maduración general acorde a su edad cronológica y por lo tanto puede comenzar la enseñanza de la lectoescritura con mayor posibilidad de éxito (SEP. 1988 b y c).

En los siguientes apartados se describen las habilidades precurrentes para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura, donde diferentes autores toman como punto central aspectos psicomotores, perceptuales, lingüísticos, cognoscitivos y socio-afectivos que el niño en edad preescolar ha adquirido y, sin que éstos marquen diferencias en términos de género.

2.1 Habilidades Precurrentes Perceptuales.

La participación de la discriminación visual y auditiva son importantes al inicio del aprendizaje de la lectoescritura (Pholon 1940 y Bryant 1964 en Escoriza 1986; Downing y cols., 1980; Kisbourne 1983 y Gearheart 1987).

La habilidad para discriminar la información visual, implica distinguir las imágenes visuales obtenidas de experiencias previas; en opinión de Frostig, la discriminación se realiza a partir de cinco habilidades: 1) Discriminación de figuras, que es la cualidad perceptual de cambiar nuestra atención dirigida a otra cosa; así lo que antes era la figura buscada, ahora se convierte en el fondo de otra a localizar. 2) Constancia de forma, que es la conservación de las propiedades físicas de un objeto ya percibido, aún cuando existan cambios en el contexto donde se encuentren o se hayan percibido. 3) Posición en el espacio, es la relación espacial de un objeto con respecto a quien lo observa. 4) Relaciones espaciales, que se refiere a la ubicación que hay entre los objetos y/o cuerpos, donde se incluye a quien funge como observador y 5) Coordinación motora de los ojos, entendida como la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de algún segmento de éste (Lester 1983; Silvia y Ortiz 1983).

Bandrés (1985), explica que estas habilidades permiten que el niño preescolar logre discriminar formas, apreciar tamaños e identificar imágenes iguales, con lo cual podrá traducir lo percibido como una unidad y entenderlo como un concepto al nombrarlo. Esto sucede cuando el niño percibe un dibujo, letra, sílaba, o palabras de un texto (Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1985; Fijalkow, 1989 y Domínguez, 1994).

La percepción visual según De Oñate y García (1992), se presenta en tareas de discriminación visual y de discriminación figura-fondo, siendo esto lo que tradicionalmente se considera como actividades previas del aprendizaje de la

lectoescritura. La relevancia y utilidad de la habilidad perceptual como precurrente se comprende por la capacidad del niño en diferenciar y discriminar un objeto, símbolo, palabra o grafía y así darle la interpretación necesaria.

En cuanto a la participación de la discriminación auditiva, Kershman (1966 en Lester, 1983) le llama impresiones auditivas de las palabras, y consisten no sólo de cualidades del sonido, sino también de la distribución temporal de los mismos, donde las palabras son articuladas como una secuencia de sonidos; por tal motivo, el niño tendrá que diferenciar y discriminar estas secuencias para comprenderlas y en caso de que esté observando un símbolo, palabras o grafías tendrá que usar un patrón fonético que permita interpretar lo observado. El trabajo realizado por Flower (1968 en Escoriza, 1986), sobre la discriminación auditiva revela que la capacidad para identificar la presencia de un sonido dado en una secuencia y la capacidad de diferenciar sonidos similares, son formas de puntualizar los rasgos fonológicos del habla.

Con los argumentos expuestos anteriormente, se menciona la utilidad de la discriminación visual y auditiva como habilidades precurrentes para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura, ya que al diferenciar y discriminar los límites sonoros y gráficos de un símbolo, palabra o grafía le permite al niño la interpretación y realización de tareas.

2.2 Habilidades Precurrentes Psicomotrices.

El control y organización de los movimientos corporales alcanzados por el niño preescolar, le facilitan integrarse a nuevas experiencias y aprendizajes como la lectoescritura (Anthon, 1984; Bima y Schiavonni, 1989; Le Boulch, 1989 y Comellas, 1990). Estos autores enfatizan la importancia de la organización del esquema corporal, donde el conocimiento y ubicación de las partes del cuerpo y la

simetría que hay en ellos, dan como resultado la orientación espacio-temporal. Este resultado se manifiesta en desplazamientos adecuados, donde la direccionalidad le facilita al niño adaptar posturas específicas, controlar el tronco y la extensión del brazo necesarios para escribir y leer (Ajuriaguerra y Auzias, 1968 y Ajuriaguerra, 1986).

La habilidad psicomotriz gruesa con la práctica facilita que el niño adquiera mayor coordinación visomotriz de las extremidades superiores, manifestándose en la fluidez, dirección, precisión y prensión de los dedos de la mano, con el objeto de alimentarse por sí solo al usar la cuchara y el tenedor, lanzar, meter/sacar objetos, anudar, vestirse, quitarse la ropa entre otras cosas más; una vez dominados estos movimientos es capaz de realizar sus primeras representaciones o conversiones de lo visual y auditivo en dibujos, gráficas, letras o palabras, estando relacionada la discriminación espacio-temporal, además de otros componentes de la discriminación visual y auditiva (García-Hoz 1981; Escoriza 1985; Domínguez 1994).

El aprendizaje de la lectoescritura requiere necesariamente de la movilización de los miembros superiores; así como de la coordinación motriz fina y oculo-manual y, de la diferenciación, orientación de formas y del ritmo (Duvirage op. cit)

Los resultados de las investigaciones hechas por Gilly y cols. (1972), Wilberts y Florqui (1977 en Escoriza, 1986), respecto a la coordinación fina demuestran, que es una habilidad precurrenente, debido a que la velocidad, precisión y control muscular son importantes en tareas de puntillismo y construcción de torres; similares resultados presentaron cuando se copian o se reproducen figuras geométricas.

Las investigaciones realizadas en este terreno han tratado de analizar el valor predictivo de las habilidades precurrentes motrices y perceptuales, éstas parecen indicar, que sólo jugarían un rol predominante en los momentos iniciales del proceso de adquisición del aprendizaje de la lectoescritura, ya que, una vez superado este período, los niños dependen menos de estrategias de procesamiento visual (Vellutino, 1979 en Jiménez y Artiles, 1990).

Estas habilidades precurrentes, le permiten al niño ir adquiriendo mayor capacidad de la coordinación fina; a medida que se da una interrelación con otros aspectos promotores de estas habilidades, para tener éxito al aprender la lectoescritura.

2.3 Habilidades Precurrentes del Lenguaje.

Los componentes que constituyen la habilidad lingüística del niño preescolar son la codificación fonológica-silábica, que es la capacidad de acoplar el sonido con símbolos alfabéticos y, la codificación léxica, que se refiere a la capacidad de utilizar la palabra con sus propiedades funcionales y formales, que contienen información significativa, de acuerdo a Luria y Yudovich (1978); Vellutino (1982); Borzone y Gramigna (1987); Vega (1991), éstos son los requerimientos más importantes para la iniciación del aprendizaje de la lectoescritura.

Los componentes fonológicos-silábicos, intervienen en este aprendizaje al codificar y decodificar los estímulos auditivos-visuales, es decir, convierten las letras en sonidos o el sonido en letras y así, tienen acceso a los significados para la lectura, a los grafemas o símbolos para la escritura, que están contenidos en la capacidad léxica. Esta interpretación es una vía indirecta debido a que, cuando el estímulo es nuevo o se carece de la representación correcta del estímulo visual o

auditivo, la interpretación no es inmediata cuando se desea nombrar o escribir lo que se percibió (Alegria, 1985 y Orrantia y Sánchez, 1994).

Las investigaciones hechas por diversos autores con respecto a la capacidad fonológica-silábica en el preescolar, han sido recopiladas por Escoriza, (1987) y Fijalkow, (1989) quienes concluyen que la dificultad para aplicar esta capacidad fonológica-silábica puede ser un indicador del éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectoescritura.

La codificación léxica es una vía directa para reconocer de manera rápida y automática el significado fonético-silábico (hablado) o grafema (escrito) del símbolo o palabra percibidas (Escoriza, 1986 y Borzone y Gramigna, 1987). Esta vía unida con el aspecto fonológico-silábico permiten no sólo la codificación-decodificación necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, sino que unidas le dan mayor realce a la capacidad lingüística del niño: Esta conjunción es lo que autores como Prato (1990); González, G. E., (1992a) y De Oñate y García (1992), denominan competencia metalingüística, que es la forma y uso de la función sintáctica del lenguaje; y que permite construir los significados correctos de lo percibido, por lo cual el lenguaje del niño preescolar es claro y organizado cuando desea expresar o retroalimentar una idea o conocimiento; es decir, da claridad y sentido a lo que comunica, por lo que la competencia metalingüística es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura (Downing y cols., 1980; Ollila, 1981; Smith, 1983 y Quintero, 1985).

2.4 Habilidades Precurrentes Cognoscitivas.

El niño ha desarrollado en la edad preescolar un pensamiento representacional o semiótico que indica la presencia de estructuras de conocimiento, que están conformadas de imágenes mentales. Las estructuras promueven la comprensión y el almacenamiento de lo acontecido en las diversas experiencias donde el niño ha participado, además le permite encontrar explicaciones a otros nuevos conocimientos como la lectoescritura (Bandrés, 1985; Delval, 1994 y Domínguez, 1994).

El pensamiento representacional, facilita la comprensión de la sintaxis del lenguaje e inicia la representación gráfica de lo comprendido en la comunicación o de lo que se desea expresar (Escoriza, 1985 y Quintero, 1985).

La representación gráfica se da a través del dibujo, con él se hace patente el interés del niño por transmitir y/o expresar sus experiencias con el medio. Las representaciones e interpretaciones que el niño preescolar manifiesta se debe a que los símbolos y los dibujos tienen significados, los que se hacen evidentes en cinco niveles (Escoriza, 1986; SEP, 1988a y b; Antonioni, 1988; Ferreiro y Teberosky, 1989; Prato, 1990 y, Escoriza y Baberán, 1993). En el primer nivel, el dibujo o la imagen de un libro dice todo, por lo tanto el niño no toma a la escritura como parte del libro; en el caso del dibujo no le dicen nada ninguna grafía que indique escritura.

En un segundo nivel localiza, diferencia, representa e interpreta símbolos y signos como transmisores de información o mensajes donde escribió o donde está escrito, en el dibujo hay trazos que son garabatos o seudografías que representan algo y se pueden interpretar. En los materiales impresos como los libros, las interpretaciones se dirigen a las propiedades de la imagen, a este nivel se le conoce como garabateo.

En el tercer nivel, el dibujo es una expresión independiente con respecto a las pseudografías (representación escritura) y la interpretación (lectura), estos actos que son utilizados por el niño preescolar y se caracterizan por la segmentación silábica arbitraria, es decir varía la cantidad de grafías y fonemas para integrar las palabras que componen una idea, frase u oración, a este nivel se le conoce como presilábico.

El dibujo en el penúltimo nivel desaparece y deja de ser un medio de expresión puente para la lectoescritura, ahora el niño ya utiliza pseudografías y algunas letras para escribir una palabra, frase u oración, pone en práctica su capacidad léxica, pero desconoce todos los elementos gramaticales de la palabra, este nivel de representación e interpretación se conoce como silábico-alfabético.

En el quinto y último nivel, el niño ya tiene una escritura y lectura alfabética, donde el representar e interpretar grafías corresponden al fonema exacto.

La evolución del dibujo es una vía directa para iniciar las primeras expresiones de la lectoescritura, que llevará al niño a la transición de la interpretación y representación personal a lo social-convencional de los medios de comunicación.

2.5 Habilidades Precurrentes Socio-afectivas.

La imagen de sí mismo alcanzada por el niño en edad preescolar, es un factor relevante para el éxito de todo aprendizaje.

González y Touron (1992) señalan que el niño al aplicarse activamente en tareas de aprendizaje está vinculado a la construcción que tiene de sí mismo, y por lo tanto, se siente motivado, capaz y competente; también exponen que esta

concepción de sí mismo es multifacética con la edad, ya que su presencia se diferencia progresivamente y origina un incremento de los distintos dominios del autoconcepto, mostrándose en la seguridad, la creatividad, la afectividad, la voluntad y la competencia, al participar en relaciones sociales. Lo multifacético dará a la individualidad del niño preescolar la posibilidad de superación como un mecanismo mental sano, creativo y constructivo que le permitirá el éxito en el aprendizaje (De Oñate, 1989; Woolfolk, 1990; Beltrán y cols., 1992a y Báez de la Fe y Jiménez, 1994).

En el ámbito educativo, es trascendental esta capacidad de apreciación que el preescolar tiene de sí mismo (autoconcepto), debido a que es un elemento motivacional, que llevará al niño al éxito de cualquier aprendizaje incluyendo la lectoescritura.

La relación entre el concepto de sí mismo de los niños de cinco a seis años y el aprendizaje de la lectoescritura, se comprende con la opinión De Oñate y García, (1992, p.275), donde la "manera de percibirse y valorarse del nuevo lectoescritor va a influir en dicho aprendizaje. El niño que tiene autoestima, se aprecia, se alegra de sus cualidades y disfruta de los logros que va alcanzando sin jactancia ni fanfarronería. Es un niño que acepta de forma tolerante y esperanzadora sus propias limitaciones, debilidades, errores y fracasos, y desea a la vez crecer y mejorar".

Las diversas relaciones entre niños y niñas también condicionan el comportamiento de los menores, aunado a los patrones de crianza, probablemente ocasionan diferencias entre los niños y niñas en edad preescolar en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, los hallazgos obtenidos en investigaciones, demuestran que no existen diferencias significativas entre niños y niñas para el aprendizaje de la lectoescritura (Amoroso y Tuset,

1978; Romero y Mora, 1983; Escoriza, 1986; De Oñate, 1989 y De Oñate y García, 1992).

El concepto de sí mismo ayuda a sortear la solución de tareas, posibilita el solicitar ayuda de la manera que su círculo social le ha enseñado, por lo que el niño acepta y comprende las reglas propias de este sistema de comunicación, entre otras capacidades que lo hacen apto para la lectoescritura.

CONCLUSIONES

Cuando el niño preescolar inicia el aprendizaje de la lectoescritura utiliza las habilidades que posee y otras que va adquiriendo; éstas se constituyen en habilidades precurrentes que le permiten interpretar, representar, convertir y comprender los símbolos y signos que componen la lectoescritura. Estos procesos psicológicos permitirán al niño preescolar de 5 a 6 años convertir una serie de fonemas y/o grafías en palabras escritas o leídas, que implican la comprensión de un código de comunicación social convencional. Esto abre la posibilidad de entender los mensajes que se encuentran en los anuncios de las revistas, en la televisión, en los libros o en otros medios de difusión de información

Las habilidades precurrentes, son destrezas que el niño preescolar posee en general y le ayudan a aprender una amplia variedad de conocimientos, sin duda se adquieren a partir de un desarrollo adecuado y se favorecen con la interacción del medio ambiente, es decir, se espera que un niño las desarrolle y por lo tanto los aprendizajes que logre sean acertados, es por ello que el desarrollo del niño y el aprendizaje se pueden considerar un binomio.

La importancia de investigar la naturaleza y funcionalidad de las habilidades precurrentes de la lectoescritura en los niños de 5 a 6 ½ años, es saber si existen diferencias en estas habilidades y la forma en que se manifiestan.

Para conocer las posibles diferencias, se logra a través de la evaluación, ya que hará más fácil el prevenir y apoyar al niño y/o niña en el éxito del aprendizaje de la lectoescritura, además de establecer qué habilidades debe poseer un niño preescolar de 5 a 6 años. También la información que se obtenga por medio del análisis de datos tendrá beneficios para los niños, padres y adultos que intervienen en su educación.

CAP. 3 IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRECURRENTES.

3.1 Concepto de Evaluación y propósito.

La evaluación es el proceso de acopio de información y/o datos, con el que se obtiene un panorama integral de un problema determinado (Mehrens y Lehman, 1991; Beltran y cols., 1992b; Jiménez, G., 1994; Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1994; SEP, 1994 y Verdugo, 1994).

En el contexto psicoeducativo, la evaluación tiene firmes propósitos, los que permiten: a) identificar a los individuos cuyos comportamientos son diferentes, y para lo cual, se requiere una evaluación más detallada o específica (selección); b) orientar y posibilitar sugerencias respecto al ambiente escolar apropiado para el evaluado (canalización); c) conocer el avance o retroceso del individuo, al estar participando éste en un programa educativo (progreso individual). Estos propósitos se dirigen básicamente al individuo, sin embargo la evaluación tiene otros propósitos donde los datos recolectados a nivel grupal son una fuente de información que permite la construcción de programas instruccionales (desarrollo de programas), o bien conocer la eficacia, permanencia y cancelación de un programa (evaluación de programas) (Salvia e Ysseldike, 1992 y Macotela, op cit.).

La evaluación se puede realizar utilizando instrumentos previamente elaborados o el evaluador puede diseñar su propio instrumento de acuerdo a sus necesidades. Por esta razón el proceso de evaluación se clasifica en: Formal e Informal.

3.2 Evaluación Formal: Pruebas referidas a la norma y características.

Este tipo de evaluación es entendida como la ejecución del niño comparada con el rendimiento de otros niños con las mismas características con el fin de seleccionarlo y/o clasificarlo. Los instrumentos con que se evalúan se conocen como pruebas estandarizadas, donde la interpretación de los datos se hace a través de normas, que indican el comportamiento normativo del niño evaluado en un grupo, por lo general ; a) son instrumentos individuales; b) que se aplican a una persona a la vez; c) son precisos y está correctamente controlada la situación de aplicación. La información cuantitativa y cualitativa que se recopila evidencia la aptitud del evaluado y por lo tanto se puede seleccionar, clasificar y darle un orden entre otros individuos, es decir, con estas pruebas se obtienen ejecuciones típicas de los individuos en ciertas edades o grados educativos, por lo que los datos numéricos, así como la puntuación bruta obtenida de la ejecución se convierte y se compara con las de otros individuos, lo que dará el atributo de orden. (Putnam, 1981; Salvia e Ysseldike, 1992; García, C. F., 1983; Mehrens y Lehman, 1991; Wallace y Larsen, 1992 y Macotela y cols., 1994).

Estos instrumentos poseen en lo general alta estabilidad en lo que miden y son de utilidad en la planeación educativa, debido a que el evaluado se compara con otros individuos y no con su propio avance o rendimiento, esto se debe tomar en cuenta para determinar el uso de un instrumento o prueba referida a la norma (Lyman, 1986 en Wallace y Larsen op cit.).

Como ejemplo de pruebas referidas a la norma se utilizaron las siguientes:

3.2.1 Test ABC de Laurencio Filho (Filho).

Este instrumento fue utilizado por la SEP para diagnosticar el ingreso de los niños que iniciaban su educación elemental en nuestro país (SEP, 1980 y

Ostrosky, 1988). En el momento de la realización de este trabajo, los centros de educación preescolar la empleaban como la única forma de determinar si el niño estaba preparado para iniciar su educación elemental; es decir, para el aprendizaje de la lectoescritura.

El Test de Filho se ha considerado como instrumento exploratorio de las aptitudes implícitas (habilidades precurrentes) del aprendizaje de la lectoescritura y, que para su creador Laurencio Filho son pautas de madurez previas para este aprendizaje. Dichas pautas las determinó después de sus trabajos realizados en el año de 1931 en diferentes sitios de Brasil, donde efectuó sus investigaciones para la construcción del instrumento; el cual se fundamenta en la orientación maduracionista, que plantea que para iniciar la escolaridad, se debería haber alcanzado cierto nivel de desarrollo, lo que va a capacitar al niño no sólo para aprender la lectoescritura, sino también le proveerá del interés para realizar esta actividad (Filho, 1960).

Este instrumento es de lápiz y papel, con él se determina el nivel del grado de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y se conforma de 8 subtests con los que se evalúa la: Atención y Fatigabilidad, Coordinación Motora y Atención Dirigida, Coordinación Visomotora, Memoria Auditiva, Memoria Lógica, Memoria Motora, Memoria Visual y, Reconocimiento y Pronunciación.

El nivel de madurez se observa en la coordinación de movimientos en general y, en particular en las coordinaciones visual-audio motrices, que supeditan la copia de figuras, la capacidad de pronunciación, la facilidad de memorización visual y auditiva, el uso mínimo de la atención, resistencia a la tendencia a invertir la copia de figuras y la ecolalia del lenguaje oral (Filho, op. cit.) (anexo 1)

3.2.2 Anton Brenner Gestalt Test of School Readiness (BGT).

El BGT es una prueba referida a la norma, con características de los instrumentos denominados de Escrutinio; es decir que ofrecen información sobre si un niño es apto o no para el aprendizaje. Estos instrumentos, son de alta validez predictiva (Jackson, 1972; Mehrens & Lehman, 1991 y Wallace y Larsen, 1992). Cabe mencionar que en nuestro país no se les ha dado la importancia debida a estas técnicas de evaluación, por ser instrumentos que recopilan datos de habilidades generales y, no reportan datos específicos de lo evaluado.

El instrumento construido por Anton Brenner en 1954 se basa en los aspectos configurativos de la percepción de la Gestalt, donde los determinantes más próximos son las capacidades perceptuales auditivas y visuales de los elementos de la palabra y la capacidad de percepción de la voz humana u otros sonidos (Brenner, 1969 en Escoriza, 1986).

Su aplicación es sencilla, rápida y económica; la información que proporciona es un sondeo que indica quién sí o quién no está apto para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, si requieren de un programa compensatorio y/o quién necesita de atención especial.

Es una prueba de lápiz y papel conformada por 5 subtests con los que se evalúa la: Producción de números, Reconocimiento de número, Reproducción de una figura (Diez puntos de la Gestalt), Reproducción de una oración (Oración de la Gestalt) y Dibujo de la figura humana. El instrumento se puede aplicar al final de un ciclo de educación preescolar, o bien al inicio del primer año de educación básica (anexo 1).

La prueba se adaptó a niños de habla hispana en un estudio realizado en Costa Rica, donde se encontró que este instrumento tiene validez predictiva en niños de preescolar (Woodburn y Boschini, 1993).

La finalidad de utilizar el Test de Filho y el Test BGT, como instrumentos referidos a la norma, fue para conocer si los niños de la muestra de esta investigación, revelan diferencias en las habilidades precurrentes que de acuerdo a los autores de estas pruebas, son las que se necesitan para el aprendizaje de la lectoescritura.

3.3 Evaluación Informal: Pruebas referidas a criterio y características.

Esta forma de evaluación permite conocer la ejecución y avance del individuo con respecto al dominio de conductas específicas y se le evalúa contra sí mismo; a este tipo de instrumentos también se les denominan mediciones informales. La información que brinda este tipo de evaluación se caracteriza por aludir el desarrollo de habilidades particulares del escolar, en términos de niveles absolutos de destrezas y conocimientos, es decir, se obtiene información del esfuerzo desplegado por el evaluado, lo que define el aprendizaje y/o dominio de tareas específicas y la valoración de las mismas.

En el plano psicoeducativo, permite la elaboración y evaluación de programas instruccionales ya que nos dicen qué es lo que el escolar puede hacer y, además considera al niño o escolar como un individuo, que no sólo es un abastecedor de índices numéricos. La consecuencia de utilizar la evaluación informal es que: a) facilita el establecer objetivos conductuales, que son susceptibles de ser alcanzadas por la enseñanza; b) permite la construcción de definiciones operacionales de las capacidades educativas adquiridas por el niño evaluado (Salvia e Ysseldik, 1992; García, C., 1983; Yelon, 1988; Quesada, 1991; Mehrens & Lehman, 1992 y Verdugo, 1994).

Finalmente, se concluye que la evaluación informal sirve para determinar en qué medida ha desarrollado habilidades el estudiante, mismas que demuestran su capacidad de solución de tareas y problemas, siendo esto más favorable para la evaluación psicoeducativa.

Wallace y Larsen (1992) proponen que la información que se obtiene es adicional a la evaluación formal, ya que los datos se adquieren de situaciones más naturales y dentro del ambiente escolar del evaluado comparado contra él mismo. Estos autores consideran que los usos más comunes son: para tener juicios sobre las habilidades y conocimientos del escolar, obtener su nivel de desarrollo, acomodar al estudiante en términos de los objetivos instruccionales, evaluar niños con dificultades, evaluar los métodos instruccionales del maestro y determinar la eficacia de un currículum.

Las instrumentos informales dentro de la evaluación psicoeducativa son casi siempre elaborados por los maestros, ellos mismos tienen que considerar algunos puntos para poder construir un instrumento de esta naturaleza. Charles (1976 en Wallace y Larsen op.cit.) plantea la siguiente guía de elaboración: 1) las instrucciones deben ser sencillas y lo suficientemente claras; 2) se debe utilizar un lenguaje escrito y hablado sencillo para el nivel de conocimientos del evaluado; 3) no incluir más de un problema en un reactivo; 4) los problemas a resolver deben estar dentro del contexto de conocimiento a evaluar; 5) no utilizar aseveraciones falsas o doblemente negativas; 6) dos reactivos no deben compartir la misma pregunta. Un ejemplo de este tipo de instrumentos, es la prueba AMS.

3.3.1 Prueba de Lectoescritura AMS.

La construcción de esta prueba se realizó tomando como referencia los puntos antes mencionados. Es un sencillo acercamiento exploratorio, con el que se pretende conocer la capacidad o destreza del niño preescolar para la solución de ciertas tareas de la lectoescritura que supone la presencia de un nivel de habilidades precurrentes para lograrlo.

Es una prueba de lápiz y papel, su aplicación es de fácil manejo, sencilla y económica. Las tareas que conforman el AMS son cinco con las que se explora: Escritura de palabras, Lectura oral de enunciados, Copia de palabras, Redacción de enunciados, Dictado de Palabras y Escritura de números. La copia, el dictado, la escritura de números y la lectura de enunciados, son tareas muy similares a las que plantean Bima y Schiavoni (1986) en su examen grafoléxico. Estas tareas también forman parte de algunos subtests de la prueba de Lenguaje Oral de Gray y de la de Gilmore (Salvia e Ysseldike, 1992).

Lo sobresaliente de las tareas elegidas, es que son un primer nivel de ejecución donde el niño puede demostrar su capacidad de convertir los estímulos visuales y/o auditivos y, además se percibe el sentido que le da a un fonema o grafema. En esta conversión se observa que los fonemas son expresados en trazos (letras o palabras), lo que implica la escritura y, en la lectura se supone la decodificación de lo que observa y está escrito (Toro y Cervera, 1980; Jiménez, M., 1983 y Orrantía y Sánchez, 1994).

La aplicación de esta prueba informal y las dos pruebas formales es una acción complementaria y no antagónica, que servirá para conocer si existen diferencias entre los niños y niñas en cuanto a las habilidades precurrentes que

evalúan el Test de Filho y el BGT y asimismo averiguar si sucede lo mismo en las tareas de la Prueba AMS.

CONCLUSIONES

La utilización de instrumentos referidos a la norma y a criterio, auxilian, mejoran y retroalimentan el conocimiento sobre los individuos y coadyuvan a la construcción de planes y programas de enseñanza-aprendizaje. Estas formas de evaluación hacen más sólida la información que se obtiene y por lo tanto, el objetivo o meta que se busque prodrá conseguirse, fortaleciéndose así la toma de decisiones.

El utilizar para esta investigación dos instrumentos formales y uno informal obedeció, a que los primeros evalúan las habilidades precurrentes que posee el niño preescolar y que se consideran necesarias para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura (Filho, 1960; Brenner, 1960; Artilles, 1987; Jiménez y Artilles, 1990 y Escoriza, 1987).

En tanto el instrumento informal, busca demostrar que las tareas que lo conforman tienen como sustento las habilidades precurrentes que Laurencio Filho y Anton Brenner proponen. Además de averiguar si tanto las niñas como los niños de la muestra poseen las habilidades para la solución de las tareas elegidas, debido a que serán infantes que adquirirían en el siguiente ciclo escolar la lectoescritura, asimismo su aplicación será un recurso de observación, que brinde datos cuantitativos para este trabajo.

La combinación de un instrumento de escrutinio (BGT) y otro de uso común como el (Filho) debe continuar, como una posibilidad exploratoria que aclare si los niños en edad preescolar de los 5 a 6 años ya adquirieron, por el avance del desarrollo y maduración, las habilidades requeridas para el aprendizaje de la lectoescritura, lo que presupone un perfil de precurrentes con el que se facilite evaluar si es capaz de realizar tareas iniciales de la lectoescritura.

Por lo expuesto, el presente estudio tiene como propósito conocer las diferencias significativas entre un grupo de niños y niñas preescolares de 5 a 6 ½ años de edad, con respecto a las habilidades precurrentes para el inicio de la lectoescritura y en la realización de un grupo de tareas de la lectoescritura.

CAP. 4 METODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿ Existe alguna diferencia en las habilidades precurrentes entre niños y niñas de 5 a 6 y medio años de edad para iniciar el aprendizaje de lectoescritura ?

HIPOTESIS

Hi Existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas preescolares con respecto a las habilidades precurrentes de la lectoescritura.

Ho No existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas preescolares con respecto a las habilidades precurrentes de la lectoescritura.

Hi Existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas preescolares con respecto a la ejecución de tareas iniciales de lectoescritura.

Ho No existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas preescolares con respecto a la ejecución de tareas iniciales de lectoescritura.

VARIABLES

Atributiva:

Sexo, comprendido como la tipificación biológica que permite distinguir la femineidad y masculinidad de un individuo.

Dependiente:

1) Habilidades Precurrentes, la cual se define como el grupo de capacidades existentes en el preescolar para iniciar la lectoescritura y consideradas como los valores obtenidos por el preescolar al solucionar las tareas

que integran el Test ABC de Filho y el Test of School Readiness de Anton Brenner.

2) Tareas iniciales de lectoescritura serán consideradas como el grupo de actividades que exigen al preescolar habilidades, con el fin de codificar y decodificar un mensaje con el que se relacionan imágenes visuales, motrices, auditivas que dan como resultado una emisión sonora y/o gráfica que implica la comprensión del descifrado.

SUJETOS

De una población de 160 niños del Jardín de niños UNAM de los grupos de preescolar 3, se seleccionó una muestra de 90 niños dividiéndola por sexo: 45 niños y 45 niñas.

El requisito de inclusión de la muestra fue que los niños tuvieran un rango de edad de 5 a 6 y medio años, debido a que eran los niños próximos a iniciar su ciclo de educación primaria, además de que su asistencia al Jardín de niños UNAM fuera regular. Se seleccionó la muestra de manera intencional no probabilística. Los sujetos se obtuvieron de cuatro grupos del último nivel preescolar, extrayendo de dos grupos 25 sujetos de cada uno de los grupos y de los dos restantes 20 sujetos de cada grupo conforme a los listados de cada grupo que poseían cada uno de los maestros.

ESCENARIO

Se trabajó en el Jardín de Niños (UNAM), en el Departamento de Psicología en tres cubículos, que cuentan con un escritorio, dos sillas, iluminación y ventilación adecuadas, éstos se encontraban aislados de estímulos distractores.

DISEÑO

El diseño empleado fue Ex post facto, ya que no hay un control directo sobre la variable independiente, por lo tanto se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, (Campbell, 1982 y Kerlinger, 1985). Por lo que se investiga si el sexo determina que existan diferencias en las habilidades precurrentes para la lectoescritura en niños preescolares, asimismo, con respecto a la ejecución en tareas iniciales de la lectoescritura.

MATERIALES

Se dispuso en cada uno de los 3 cubículos de aplicación el siguiente material; 1) sillas del mismo tamaño para que se sentasen los niños evaluados y para el aplicador; 2) una mesa para realizar la aplicación; 3) lápices del N° 2 para la realización de las actividades y así como hojas blancas; 4) una caja de cartón (25 x 50 cm) donde se guardaban materiales específicos de los instrumentos: Para el Test de Filho; a) protocolos de aplicación; b) lámina de ilustraciones para el subtest 2; c) tijeras para el recortado de figuras del subtest 7; d) un crónometro utilizado en los subtests 2,7 y 8. Del Test BGT; e) 10 cubos de madera de 2.5 cm para el subtest 1; f) láminas de demostración requeridas para el subtest 2; g) protocolo de aplicación para los subtests 3 y 4; h) una crayola delgada negra para el subtest 3.

El instrumento AMS solo requirió de protocolos de aplicación y un lápiz para el niño evaluado.

INSTRUMENTOS

El estudio se realizó con tres instrumentos:

1) Test ABC de Laurencio Filho.

Se utilizó este instrumento, con el objeto de evaluar la madurez del niño para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura a través de 8 subtests los que evalúan:

Subtest 1: Coordinación visomotora, por medio de la reproducción de tres figuras geométricas muy simples (cuadrado, rombo, figura irregular) que han de copiarse del original.

Subtest 2: Memoria visual, a través de nombrar siete objetos ilustrados (jarro, llave, zapato, automóvil, gato, mano, reloj), después de ser observados en una lámina durante 30 segundos.

Subtest 3: Memoria de movimientos, por medio de la reproducción motriz al aire y gráfica en una hoja de papel de tres movimientos distintos que integran figuras de complejidad creciente (espiral, línea quebrada y figura irregular).

Subtest 4: Memoria auditiva, a través de la evocación de siete palabras (árbol, silla, piedra, cachorro, flor, casa y petaca) de uso corriente inmediatamente después de haber sido nombradas por el examinador.

Subtest 5: Memoria lógica, por medio de la repetición de un relato (María compró una muñeca de loza. La muñeca tenía los ojos azules y el vestido amarillo, pero el mismo día que la compró, la muñeca se cayó y se

partió, María lloró mucho), cuya secuencia y elementos más importantes han de recordarse.

Subtest 6: Reconocimiento y pronunciación, por medio de la repetición correcta un grupo de fonemas de palabras difíciles de pronunciar (contratiempo, Nabuconodonosor, Sardanápalo, ingrediente, incomprendido, pintarrajeado, Constantinopla, cosmopolitismo, familiaridades y transiberiano).

Subtest 7: Coordinación motora y atención dirigida, a través del recorte de dos diseños de líneas, uno de ellos formado con curvas y otro con grecas, en un tiempo determinado

Subtest 8: Atención y fatigabilidad, a través de puntear el centro de cada cuadrado de una cuadrícula.

A cada subtest se le asigna un puntaje de 3 a 0 puntos y la puntuación total es de 0 a 24 puntos; la cual permite obtener la madurez del niño para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura (ver anexo 1). De aquí se obtiene una clasificación diagnóstica distribuidos los puntajes en los siguientes rangos:

24 a 17 puntos	}	El niño aprenderá a leer y escribir en un semestre lectivo sin dificultad.
16 a 12 puntos	}	El aprendizaje se realizará normalmente en un año.
11 a 8 puntos	}	Aprenderá a leer con dificultad, exigiendo en la mayoría de los casos un trabajo especial.
Menor a 7 puntos	}	La enseñanza escolar regular será totalmente improductiva.

2) Anton Brenner Gestalt Test of School Readiness (BGT).

Este instrumento permite evaluar el nivel de aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura, sus bases son el aprendizaje, la habilidad perceptual y la diferenciación conceptual del niño que explica la teoría de la Gestalt; este instrumento consta de 5 subtests con los que se evalúa:

Subtest 1: Producción de números, a través de diferenciar por el agrupamiento de objetos y discriminar la asignación verbal del número, el puntaje que se le asigna es de +3 a -3.

Subtest 2: Reconocimiento de números, por medio de diferenciar ilustraciones de conjuntos de puntos en un campo visual y verbalizar la cantidad de puntos que contienen, su puntaje es de +6 a -6.

Subtest 3: Diez puntos de la Gestalt, a través de la reproducción motriz-gráfica de un modelo en una hoja de papel, donde el niño debe discriminar las características del modelo, el puntaje que se da es de +9 a -9.

Subtest 4: Oración de la Gestalt, por medio de la copia de un grupo de palabras, debe conocer su forma, sentido, orientación, secuencia y espacio, para la discriminación de un mensaje escrito, a esta actividad se le da un puntaje de +12 a -12.

Subtest 5: Dibujo de figura humana, a través de la estructuración de trazos, debe integrar los componentes de una persona, se asigna un puntaje de +10 a -10.

De esta prueba se obtiene una puntuación del total que varía de 0 a 80 puntos como máximo y resulta de la unión de los puntajes positivos más un factor

constante numérico (40), menos los puntajes negativos, la cual se ubica en los siguientes rangos:

80 a 70 puntos Alto	}	Puede iniciar la escuela
69 a 55 puntos Promedio		
54 a 0 puntos bajo	}	Requiere de apoyo Instruccional adicional

El resultado que da la prueba de Anton Brenner es un puntaje natural que permite determinar si el niño se encuentra preparado para la escuela; si se encuentra en un nivel superior, o bien es necesario darle instrucción adicional antes de iniciar la enseñanza formal (ver anexo 1).

3) Prueba de Lectoescritura AMS.

Este instrumento informal diseñado por los autores del presente trabajo (ver anexo 2), cuyo propósito es evaluar la ejecución del niño preescolar con respecto a ciertas actividades de la lectoescritura consta de seis tareas con las que se explora:

Tarea 1: Escritura de palabras, por medio de la observación de un dibujo de un objeto común (casa, barco, ratón, llave), escribir el nombre de la ilustración; a esta tarea se le da un puntaje de 0 a 4.

Tarea 2: Lectura de enunciados, a través de reproducir en voz alta las palabras que conforman los enunciados; "El coco está en la palmera" y "todos los patos nadan", a esta tarea se le da una puntaje de 0 a 2.

Tarea 3: Copia de palabras, por medio de la transcripción de cuatro palabras (foca, jabón, chico y dedal); a la cual se le asigna un puntaje de 0 a 4.

Tarea 4: Redacción de enunciados, a través de la escritura de un enunciado a partir de la visualización de dos imágenes (Carro y Pez); a esta tarea se le asigna un valor de 0 a 2 puntos

Tarea 5: Dictado, por medio de la reproducción gráfica (escritura) de 4 palabras (camión, vela, paleta e hilo), mencionadas por el examinador; a la cual se le da un puntaje de 0 a 4.

Tarea 6: Escritura de números, a través de la escritura del símbolo numérico del total de elementos que integran 4 conjuntos; a esta tarea se le da 0 a 4 puntos.

De la suma de los parciales se obtiene un puntaje que fluctúa de los 0 a 20 puntos y se distribuye en los siguientes rangos:

20 a 16	Superior	}	Puede ejecutar tareas de lectoescritura
15 a 11	Medio.		
10 a 8	Bajo	}	Requiere de atención y entrenamiento para realizar tareas de lectoescritura.
7 a 0	Inferior		
		}	Carece de habilidades para ejecutar tareas de la lectoescritura.

PROCEDIMIENTO

Se solicitó a las autoridades correspondientes del Jardín de Niños (UNAM) la autorización y el acceso para la elaboración de este proyecto con niños del tercer año de preescolar de su institución.

En el presente estudio exploratorio, se trabajó al inicio ocupándose 5 sesiones de 4 hrs. aproximadamente, donde se estableció contacto y la confianza con los niños evaluados (rapport), para el logro de la aceptación de los niños y niñas con los aplicadores, se estableció que cada sesión estuvieran presentes los 3 aplicadores y un grupo de 7 a 10 niños como máximo, para: a) realizar una charla y elaboración de un dibujo libre; b) reconocimiento de los cubículos donde se realizó la aplicación a los niños.

Las 15 sesiones restantes de las 20 ocupadas, se dedicaron para la aplicación de los instrumentos seleccionados para este trabajo, las cuales se dividieron en dos fases. La aplicación se realizó por las 3 personas que presentan este estudio y, quienes conocían el manejo correcto de las instrucciones de los instrumentos, el trabajo con los niños evaluados se efectuó de manera individual por las mañanas dentro del horario de clase de los niños de las 9 a.m. a 12 p.m.

Fases de aplicación :

FASE UNO

Consistió en que cada individuo resolviera el Anton Brenner Gestalt Test of School Readiness (BGT) y el Test ABC de Filho, un mes (mayo-junio) antes de concluir el ciclo escolar.

Para la aplicación de los instrumentos: 1) Los aplicadores trabajaron de manera simultánea e independiente cada uno en un cubículo con un niño; 2) En un lapso de quince días se aplicaron los dos instrumentos a la muestra; 3) El turno

de aplicación de los niños fue con base en los listados que integran los grupos de la institución.

FASE DOS

Consistió en exponer a los alumnos a la Prueba de Lectoescritura AMS un mes después de haber concluido el ciclo escolar de la institución, es decir, durante los cursos recreativos del verano (julio-agosto)

Para la aplicación del instrumento: 1) Se contó con la participación de la muestra ya seleccionada; 2) La aplicación se realizó en una semana; 3) Los aplicadores trabajaron de manera simultánea e independiente en un cubículo con un niño; 4) El tiempo de aplicación fue libre, siendo éste de alrededor de 15 min por niño evaluado.

Una vez concluidas las aplicaciones se procedió a la concentración de datos por niño y a la calificación de los instrumentos y al análisis de datos.

CAP. 5 RESULTADOS.

Para realizar la investigación se utilizó una muestra del Jardín de Niños de Ciudad Universitaria (UNAM) integrada por 90 niños, divididos en un grupo de 45 niños y 45 niñas, con un rango de edad de 5 a 6 años, que cursaban el 3^{er} grado de preescolar. A la muestra se le aplicó el Test ABC de Filho, el Test de Anton Brenner BGT y la Prueba de Lectoescritura AMS, una vez realizada la aplicación se llevó a cabo el análisis de datos utilizándose: Análisis de frecuencia, para observar el comportamiento de la muestra, Prueba no paramétrica de U de Mann Whitney, con el fin de conocer las diferencias entre los grupos y el Coeficiente de Correlación de Spearman para conocer las asociaciones entre los instrumentos, esto se efectuó con el paquete estadístico SPSS.

El Análisis de frecuencia se aplicó para observar el comportamiento de la muestra con respecto a la realización de las pruebas, manifestándose lo siguiente:

A) Se determinó la distribución del puntaje (calificación) conseguido por el grupo de niñas y niños en los rangos de calificación de cada subtest y de las tareas de los instrumentos utilizados. Así, en la prueba BGT -como se observa en la tabla 1- los subtests: 1, 2 y 5, se distinguen entre los cinco subtests que la conforman, porque en ambos grupos de la muestra presentaron la puntuación más alta del rango de calificación para cada subtests, 3 puntos para el subtest 1; 6 puntos para el subtest 2 y 10 puntos para el subtest 5.

Estos tres subtest evalúan respectivamente las habilidades: Producción de Números, Reconocimiento de Números y Dibujo de una Figura, entre ellos, el subtest 1: con el que se valora la Producción de números, se destaca, ya que en él más niñas y niños lo realizaron con el puntaje más alto que es de tres, observándose que 34 niñas lo realizaron (75.6%) en este grupo y, 31 niños lo ejecutaron (68.9%).

En el subtest 3: que evalúa los Diez puntos de la Gestalt, 15 niñas obtuvieron el valor más alto del rango de calificación, que es de 9. En el grupo de los niños 13 presentaron puntuación 8 y que es la de mayor frecuencia.

Por último, en el subtest 4: que explora la Oración de la Gestalt, presentó el menor número de niñas y niños en la realización de los cinco subtests de la prueba; 16 niñas lo hicieron (35.6%), estas niñas obtuvieron un puntaje de 11. En cuanto a los niños, 14 lo efectuaron (31.1%), los cuales obtuvieron una puntuación de 9, ambos puntajes son lo más cercanos al doce, que es el más alto del rango de calificación para este subtest (ver tabla 1).

	NINAS			NIÑOS		
	Puntuación	Frecuencia	%	Puntuación	Frecuencia	%
Subtest 1	1	3	6.7	1	1	2.2
	2	8	17.8	2	13	28.9
	3	34	75.6	3	31	68.9
Subtest 2	3	2	4.4	3	1	2.2
	4	12	26.7	4	13	28.9
	5	10	22.2	5	4	8.9
	6	21	46.7	6	27	60.0
Subtest 3	4	1	2.2	2	1	2.2
	5	2	4.4	4	1	2.2
	7	7	15.6	5	1	2.2
	8	7	33.3	6	3	6.7
	9	15	44.4	7	5	11.1
Subtest 4				8	21	46.7
				9	13	28.9
	6	2	4.4	1	1	2.2
	7	2	4.4	4	2	4.4
	9	10	22.2	6	1	2.2
	10	12	26.7	7	1	2.2
	11	16	35.6	8	5	11.1
	12	3	6.7	9	14	31.1
				10	6	13.3
Subtest 5				11	11	24.4
				12	4	8.9
	5	4	8.9	5	6	13.3
	6	2	4.4	6	4	8.9
	7	4	8.9	7	5	11.1
	8	6	13.3	8	9	20.0
			9	5	11.1	
			10	16	35.6	

Tabla 1. Puntuaciones de la ejecución de las niñas y niños en los subtests del BGT.

Con respecto al comportamiento de los grupos en los subtests de la prueba Filho (ver tabla 2); sobresale el subtest 1: con el que se evalúa la Coordinación Visomotora, en él las niñas y los niños obtuvieron la calificación más alta del rango de puntuación para el subtest, es decir 3 puntos, además presentó el mayor porcentaje en su realización tanto en las niñas como en los niños; así, 41 niñas lo hicieron, (91.1%) y 37 niños, (82.2%).

En el subtest 7: que evalúa la Coordinación Motora y Atención Dirigida, las niñas obtuvieron la calificación puntuación más alta del rango de puntuación para el subtest que es de 3 puntos y 21 niños (46.7%) obtuvieron una calificación de 3 y otros 21 niños (46.7%) consiguieron una puntuación de 2.

Los subtests: 2, 4, 5, y 8 que respectivamente evalúan, Memoria Visual, Memoria Auditiva, Memoria Lógica y, Atención y Fatigabilidad, se observa que la mayoría de niñas y niños, consiguieron una puntuación de 2.

En el subtest 6: que evalúa el Reconocimiento y pronunciación, las niñas y los niños obtuvieron una de las puntuaciones más bajas del rango de calificación que es de 1 punto. Asimismo, en este subtest se presenta el más bajo número de niñas y niños en su realización, 19 niñas del grupo lo efectuaron (42.2%). En cuanto a los niños, 20 lo realizaron (44.4%).

En el subtest 3; que explora la Memoria de movimientos, se presentaron puntuaciones bajas, así en el grupo de niñas 19 (42.2%) lo realizaron con una calificación de 1 y otras 19 niñas(42.2%), consiguieron una puntuación de 2. Con respecto a los niños, 25 consiguieron una puntuación de 1 (55.6%). (ver tabla 2).

	NIÑAS			NIÑOS		
	Puntuación	Frecuencia	%	Puntuación	Frecuencia	%
Subtest 1	2	4	8.9	2	8	17.8
	3	41	91.1	3	37	82.2
Subtest 2	1	2	4.4	1	3	6.7
	2	29	64.4	2	32	71.1
	3	14	31.1	3	10	22.2
Subtest 3	1	19	42.2	0	2	4.4
	2	19	42.2	1	25	55.6
	3	7	15.6	2	14	31.1
Subtest 4	1	1	2.2	3	4	8.9
	2	26	57.8	1	1	2.2
	3	18	40.0	2	28	62.2
Subtest 5	3	16	35.6	3	16	35.6
	0	1	2.2	0	1	2.2
	1	5	11.1	1	10	22.2
	2	33	73.3	2	33	73.3
Subtest 6	3	6	13.3	3	1	2.2
	0	16	35.6	0	18	40.0
	1	19	42.2	1	20	44.4
	2	9	20.0	2	7	15.6
Subtest 7	3	1	2.2	3	1	2.2
	1	1	2.2	1	3	6.7
	2	20	44.4	2	21	46.7
	3	24	53.3	3	21	46.7
Subtest 8	1	4	8.9	1	2	4.4
	2	28	62.2	2	30	66.7
	3	13	28.9	3	13	28.9

Tabla 2. Puntuaciones de la ejecución de las niñas y niños en los subtests del Filho.

Finalmente en las tareas que conforman la prueba informal AMS, también se observó que en las tareas: 1, 2, 3, 5 y 6 que respectivamente se explora la Escritura de Palabras, Lectura de Enunciados, Copia de Palabras, Dictado y Escritura de Números la mayoría de los niñas y niños consiguieron la puntuación de 4 que es la más alta del rango de calificación, como se observa en la tabla 3.

De las anteriores cinco tareas, la tarea 3: la que explora la Copia de palabras, sobresale por ser la que presentó el más alto número de realización en los grupos; así, 40 niñas la hicieron (88.9%) del grupo y, 39 niños la realizaron (86.7%) de su grupo.

Además, la tarea 4: Redacción de enunciados, fue la tarea donde hubo niñas y niños que obtuvieron la puntuación cero (0), que es la más baja del rango de calificación y presentó el más bajo número de realización en los grupos; 18 niñas la hicieron (40%) del grupo. En cuanto a los niños, 23 la realizaron (51.1%) (ver tabla 3).

	NINAS			NIÑOS		
	Puntuación	Frecuencia	%	Puntuación	Frecuencia	%
Tarea 1	0	2	4.4	0	3	6.7
	1	2	4.4	1	2	4.4
	2	1	2.2	2	4	8.9
	3	7	15.6	3	10	22.2
	4	33	73.3	4	26	57.8
Tarea 2	0	5	11.1	0	7	15.6
	1	3	6.7	1	7	15.6
	2	37	82.2	2	31	68.9
Tarea 3	3	5	11.1	2	1	2.2
	4	40	88.9	3	5	11.1
				4	39	86.7
Tarea 4	0	18	40.0	0	23	51.1
	1	13	28.9	1	9	20.0
	2	14	31.1	2	13	28.9
Tarea 5	0	2	4.4	0	5	11.1
	1	1	2.2	1	2	4.4
	2	2	4.4	2	3	6.7
	3	6	13.3	3	9	20.0
	4	34	75.6	4	26	57.8
Tarea 6	1	1	2.2	2	1	2.2
	2	6	13.3	3	17	37.8
	3	12	26.7	4	27	60.0
	4	26	57.8			

Tabla 3. Puntuaciones de la ejecución de las niñas y niños en las tareas de la prueba AMS.

B) Con respecto a la puntuación de la mediana (Mdn) obtenidas por los dos grupos en cada uno de los subtests de las pruebas formales y en las tareas de la prueba informal, se presentó que: en la prueba BGT que está formada por cinco subtests, el grupo de las niñas obtuvo medianas ligeramente más altas que las del grupo de niños en los subtests; 4 y 5, excepto en el subtest 2: (Reconocimiento de Números) fue en donde los niños obtuvieron una mediana de Mdn=6, ligeramente por arriba de las niñas (ver tabla 4).

BGT	NIÑOS		NIÑAS	
	Mediana	Modo	Mediana	Modo
Subtest 1	3	3	3	3
Subtest 2	6	6	5	6
Subtest 3	8	8	8	9
Subtest 4	9	9	10	11
Subtest 5	8	10	9	10

Tabla 4. Puntuaciones de tendencia central de la ejecución de los subtests del BGT.

En la prueba de Filho que consta de 8 subtests, tanto el grupo de las niñas como el de los niños obtuvieron medianas iguales en los subtests: 1, 2, 4, 5, 6 y 8 excepto en el subtest 3; (Memoria de Movimientos) se observó que los niños obtuvieron mediana de Mdn= 1 y 2, a comparación de la obtenida por el grupo de niños que obtuvo Mdn= de 1. Además, en el subtest 7 (Coordinación Motora y Atención Dirigida) el grupo de niñas obtuvo una Mdn= 3 ligeramente más alta que las niños Mdn= 2, como se puede observar en la tabla 5.

FILHO	NIÑOS		NIÑAS	
	Mediana	Modo	Mediana	Modo
Subtest 1	3	3	3	3
Subtest 2	2	2	2	2
Subtest 3	1	1	1 y 2	1
Subtest 4	2	2	2	2
Subtest 5	2	2	2	2
Subtest 6	1	1	1	1
Subtest 7	2	2 y 3	3	3
Subtest 8	2	2	2	2

Tabla 5. Puntuaciones de tendencia central de la ejecución de los subtests del Filho.

En la prueba de Lectoescritura AMS que está integrada por 6 tareas, también los grupos presentaron medianas iguales en las tareas: 1, 2, 3, 5 y 6,

excepto la tarea 4: (Redacción de Enunciados) donde ambos grupos presentaron una mediana baja, en las niñas Mdn= 1 y en los niños Mdn=0 (ver tabla 6).

AMS	NIÑOS		NIÑAS	
	Mediana	Modo	Mediana	Modo
Tarea 1	4	4	4	4
Tarea 2	2	2	2	2
Tarea 3	4	4	4	4
Tarea 4	0	0	1	0
Tarea 5	4	4	4	4

Tabla 6. Puntuaciones de tendencia central de la ejecución de las tareas de la Prueba AMS.

C) En cuanto a las medianas que obtuvieron el grupo de las niñas y los niños en los puntajes totales de los instrumentos, en las niñas, se observa que de nueva cuenta una ligera tendencia a favor de las niñas en el BGT y Filho, como se observa en la tabla 7.

PRUEBAS	NIÑOS		NIÑAS	
	Mediana	Modo	Mediana	Modo
BGT	74	74	76	76
FILHO	16	16	17	18
AMS	17	18	17	18

Tabla 7. Puntuaciones de tendencia central de los puntajes totales de los instrumentos.

Para probar la tendencia de puntuación es más alta en las niñas y si a su vez se presentan diferencias estadísticamente significativas entre ellas y los niños, se analizaron con la prueba estadística U de Mann Whitney los puntajes de la ejecución de los subtests en las pruebas formales y las tareas de la prueba informal, observándose que la ejecución de las niñas y la de los niños en los

subtests de la prueba BGT no mostraron diferencias estadísticamente significativas, como se observa en la tabla 8.

BGT	PROMEDIO de RANGO			
	NIÑOS	NIÑAS	Z	p
Subtest 1	44.34	46.66	-0.537	.5913
Subtest 2	47.73	43.28	-0.889	.3738
Subtest 3	42.26	48.74	-1.252	.2103
Subtest 4	41.18	49.82	-1.614	.1065
Subtest 5	41.69	49.31	-1.442	.1491

Tabla 8. Diferencias entre niños y niñas en el Test BGT.

En cuanto a las puntuaciones de la ejecución de los subtests del Filho, se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas en el subtest 5 (Memoria Lógica) a través del recordar y repetir un relato, cuyo valor de la diferencia estadísticamente significativa fue de $Z = -2.0045$, $p = .0450$, a favor de las niñas como se expone en la tabla 9.

FILHO	PROMEDIO de RANGO			
	NIÑOS	NIÑAS	Z	p
Subtest 1	43.50	47.50	-1.233	.2174
Subtest 2	43.24	47.76	-1.001	.3168
Subtest 3	40.83	50.17	-1.857	.0632
Subtest 4	44.52	46.48	-0.415	.6778
Subtest 5	41.22	49.78	-2.004	.0450
Subtest 6	43.68	47.32	-0.713	.4753
Subtest 7	43.57	47.43	-0.794	.4268
Subtest 8	46.21	44.79	-0.306	.7589

Tabla 9. Diferencias entre niños y niñas en el Test de Filho.

Con respecto a las puntuaciones de la ejecución de las tareas en la Prueba de Lectoescritura AMS, tampoco presentaron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas, como se observa en la tabla 10.

AMS	PROMEDIO de RANGO			
	NIÑOS	NIÑAS	Z	p
Tarea 1	41.96	49.04	-1.526	.1296
Tarea 2	42.66	48.34	-1.374	.1694
Tarea 3	44.94	46.06	-0.355	.7223
Tarea 4	43.48	47.52	-0.790	.4295
Tarea 5	41.27	49.73	-1.839	.0659
Tarea 6	47.20	43.80	-0.707	.4794

Tabla 10. Diferencias entre niños y niñas en las tareas de la Prueba AMS.

Con el coeficiente de Correlación de Spearman (r_s), se buscó la existencia de puntajes de asociación significativa a través de las puntuaciones obtenidas por los niños de la muestra en la ejecución de los instrumentos seleccionados en este trabajo, las asociaciones fueron:

A) Entre las puntuaciones de la ejecución de los subtests de la prueba BGT como variables a correlacionarse con las puntuaciones de la ejecución de las tareas de la prueba AMS, donde se observó que se dieron cinco asociaciones significativas bajas como se muestra en la tabla 12. El subtest 3 del BGT; (Diez punto de la Gestalt Reproducción de un Modelo), se asoció de forma significativa baja ($p = .020$, $r_s = .245$) con la tarea 4: (Redacción de Enunciados) además, este subtest se asoció de forma significativa baja ($p = .004$, $r_s = .297$) con la tarea 6: (Escritura de Números).

Otra asociación observada, fue en el subtest 4: (Oración de la Gestalt Reproducción de un Enunciado), se asoció de forma significativa baja con dos tareas; la tarea 1: (Escritura de Palabras) ($p = .036$, $r_s = .221$) y con la tarea 5: (Reproducción de Números) ($p = .040$, $r_s = .217$).

La última asociación que se observó, fue en el subtest 5: que evalúa el Dibujo de una Figura humana, la cual presentó una asociación significativa baja ($p=.045$, $r_s = .212$) con la tarea 6: que explora la Reproducción de Números (ver tabla 11)

		A M S					
		Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6
B	Subtest 1	-.047	-.132	-.158	-.051	.044	.107
		$p = .658$	$p = .214$	$p = .135$	$p = .629$	$p = .674$	$p = .312$
	Subtest 2	-.173	.076	-.072	.038	.179	-.004
		$p = .102$	$p = .473$	$p = .496$	$p = .722$	$p = .090$	$p = .964$
G	Subtest 3	.022	-.054	-.007	.245	.089	.297
		$p = .830$	$p = .610$	$p = .941$	$p = .020$	$p = .041$	$p = .004$
	Subtest 4	.221	.175	.022	.183	.217	.024
		$p = .036$	$p = .098$	$p = .833$	$p = .083$	$p = .040$	$p = .817$
T	Subtest 5	-.036	-.171	.013	.205	-.061	.212
		$p = .735$	$p = .106$	$p = .900$	$p = .052$	$p = .562$	$p = .045$

Tabla 11. Correlaciones entre el Test BGT y la Prueba AMS.

Con respecto a las asociaciones observadas entre las puntuaciones de la ejecución en los subtests del Filho y las puntuaciones de la ejecución de las tareas del AMS, fueron tres las encontradas. El subtest 3: (Memoria Motora) se asoció de forma significativa baja ($p = .040$, $r_s = .216$) con la tarea 1: (Escritura de Palabras). Asimismo, el subtest 6: (Reconocimiento y Pronunciación) el cual también presentó asociación significativa baja ($p = .043$, $r_s = .213$) con la tarea 1.

La última asociación significativa que se presentó fue entre el subtest 7 (Coordinación Motora) cuya asociación fue significativa baja y negativa ($p=.011$, $r_s= -.267$) con la tarea 2: (Lectura de Enunciados). Estas tres asociaciones se pueden observar en la tabla 12.

		A M S					
		Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6
	Subtest 1	-.147	-.006	.051	.042	.026	.086
		p = .165	p = .950	p = .633	p = .690	p = .805	p = .418
	Subtest 2	-.156	.030	-.124	-.113	-.104	.057
		p = .141	p = .779	p = .242	p = .287	p = .328	p = .590
F	Subtest 3	.216	.096	.020	-.026	.142	.047
		p = .040	p = .365	p = .850	p = .807	p = .180	p = .657
I	Subtest 4	.056	.104	.127	.179	.006	.043
		p = .599	p = .325	p = .230	p = .091	p = .952	p = .686
L	Subtest 5	.115	.633	-.122	.093	-.069	-.143
		p = .280	p = .554	p = .250	p = .381	p = .515	p = .177
H	Subtest 6	.213	.128	-.060	.134	.164	.133
		p = .043	p = .228	p = .571	p = .208	p = .122	p = .212
O	Subtest 7	-.066	-.267	.011	-.104	-.185	.057
		p = .535	p = .011	p = .916	p = .329	p = .080	p = .593
	Subtest 8	.170	.050	.082	.080	.112	-.052
		p = .107	p = .639	p = .437	p = .449	p = .291	p = .626

Tabla 12. Correlaciones entre el Test Filho y la Prueba AMS.

B) El mismo Coeficiente de Correlación de Spearman (r_s), se utilizó para observar asociaciones entre los puntajes totales de la ejecución en los tres instrumentos con los que se evaluó a los niños de la muestra, observándose que sólo dos datos no fueron significativos y uno sí resultó significativo bajo, como se muestra en la tabla 13.

		AMS	BGT
		.279	1
BGT		p = .008	p = 0
		.158	.035
FILHO		p = .136	p = .738

Tabla 13. Correlaciones de los puntajes totales de los instrumentos.

C) Además, con el Coeficiente de Correlación de Spearman (r_s) también permitió observar asociaciones entre los puntajes de ejecución en los subtests del Filho y del BGT obtenidos por los niños de la muestra. Con las asociaciones se buscó conocer si hay vinculación entre las habilidades precurrentes sugeridas por los autores de los instrumentos.

Las correlaciones entre los subtests de Filho y los del BGT, presentaron sólo una asociación significativa baja y negativa ($p = .024$, $r_s = -.237$) ésta ocurrió entre el subtest 5 (Memoria Lógica) y el subtest 2 (Reconocimiento de Números) es decir, esta asociación presenta que a medida que una incrementa su valor estadístico, la Memoria lógica, el Reconocimiento de números se decrementa. (ver tabla 14).

		F I L H O							
		Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Subtest 4	Subtest 5	Subtest 6	Subtest 7	Subtest 8
B	Subtest 1	.035	.135	-.063	.040	-.094	.197	.048	-.171
		$p = .740$	$p = .201$	$p = .953$	$p = .708$	$p = .378$	$p = .062$	$p = .653$	$p = .107$
G	Subtest 2	-.053	.033	-.081	.110	-.237	.121	.030	-.106
		$p = .617$	$p = .757$	$p = .446$	$p = .300$	$p = .024$	$p = .254$	$p = .774$	$p = .317$
G	Subtest 3	.059	-.052	-.017	.134	.031	.139	.049	-.057
		$p = .632$	$p = .624$	$p = .871$	$p = .206$	$p = .765$	$p = .189$	$p = .641$	$p = .589$
T	Subtest 4	.051	-.057	-.043	.102	.060	.033	.013	-.121
		$p = .632$	$p = .592$	$p = .687$	$p = .339$	$p = .572$	$p = .756$	$p = .898$	$p = .256$
T	Subtest 5	.133	-.084	-.015	-.060	.134	.035	-.012	-.037
		$p = .209$	$p = .429$	$p = .156$	$p = .574$	$p = .207$	$p = .742$	$p = .907$	$p = .726$

Tabla 14. Correlaciones entre el Test BGT y el Test de Filho.

CAP. 6 ANALISIS Y DISCUSION.

El presente apartado, se refiere a los elementos con los cuales se fundamenta la aceptación de las dos hipótesis nulas planteadas en este estudio y, en otro segmento se hará el análisis de otros datos que no fueron planteados en las hipótesis.

El aceptar la primera hipótesis nula, que indica la no existencia de diferencia estadísticamente significativa entre niños y niñas con respecto a las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lectoescritura, fue con base en la información obtenida a través de la prueba estadística U de Mann Whitney, con la que se analizaron las puntuaciones de la ejecución del grupo de niños y niñas en los subtests de las pruebas BGT y Filho, lo que implica la evaluación del grupo de habilidades precurrentes propuestas por los autores de los instrumentos.

La información obtenida, es que 12 de las 13 habilidades exploradas no presentan diferencias estadísticamente significativas, es decir, las habilidades que poseen los niñas y niños en cuanto a Producción de Números, Reconocimiento de Números, Diez puntos de la Gestalt, Oración de la Gestalt y Dibujo de figura humana que se encuentran en el BGT y, las habilidades Atención y Fatigabilidad, Coordinación Motora y Atención Dirigida, Coordinación Visomotora, Memoria Auditiva, Memoria de Movimientos, Memoria Visual, y Reconocimiento y Pronunciación, que evalúa el Filho, no se ven influenciadas por el sexo de los individuos.

Este hallazgo se explica a través del cómo se adquieren las habilidades precurrentes para la lectoescritura, las que son producto del nivel de desarrollo alcanzado por los niños; es decir, surgen de la interrelación de la dotación genética, maduración, experiencia y aprendizaje, lo que promueve cambios en las

capacidades del niño y, en opinión de los teóricos del desarrollo son los mismos para los niños y las niñas (Craig, 1994 y Papalia y Olds, 1992). Las investigación realizada por Adams y Ollila (1979) refieren que no existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas el ser evaluadas las habilidades precurrentes con el Experimental Reading Readiness Test. Asimismo Webb, Clark y Crase (1982) no encontraron diferencias con el Listen and Look y Hear, Seen and Mark Test (Escoriza, 1986)

Sin embargo se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los niños y las niñas con respecto a una sola habilidad, esta habilidad fue la Memoria Lógica explorada con el subtest 5 de Filho, la cual es útil para repetir la secuencia y elementos más importantes del relato corto; "María compró una muñeca de loza. La muñeca tenía los ojos azules y el vestido amarillo, pero el día que la compró, la muñeca se le cayó y se partió. María lloró mucho".

Esta diferencia que se presentó se puede deber al hecho de que para la repetición del relato, el niño debe comprender lo escuchado con ayuda de la capacidad lingüística alcanzada en este período de edad, donde la codificación y decodificación de la información auditiva y el nivel de pensamiento facilitan la comprensión y la repetición (Borzzone y Gramigna, 1987). La comprensión y repetición, están influenciadas por la socialización del lenguaje adquirido por el niño en edad preescolar, lo que se observa cuando el niño o la niña al reproducir el relato lo deforman con apreciaciones propias, máxime cuando no ha prestado toda la atención y no lo ha comprendido, lo que puede provocar diferencias (García-Hoz, 1981)

Con respecto a la aceptación de la segunda hipótesis nula, que indica la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas con respecto a las ejecución de tareas iniciales de la lectoescritura, se estableció con base en la información obtenida a través de la prueba estadística U de Mann

Whitney, con la que se analizaron las puntuaciones de la ejecución del grupo de niños y niñas en las tareas de la prueba AMS.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ellos, se debe a que hacen uso de las habilidades precurrentes, que son destrezas con las cuales el niño o la niña en edad preescolar son capaces de aprender una variedad de conocimientos para su interacción con su medio y también para convertirlos en lectores. En opinión de Amoroso y Tuset (1978); Romero y Mora (1983) y Escoriza (1986), las habilidades precurrentes no se ven influidas por el sexo, juicio similar al encontrado en esta investigación, por lo cual el sexo tampoco influyó en la ejecución de las tareas de la prueba AMS.

Para conocer si las habilidades que se evalúan con los subtests del BGT y Filho tienen efecto en la ejecución de las tareas de la prueba AMS, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Spearman, para analizar las puntuaciones de la ejecución obtenida por los 90 niños de la muestra. Los resultados permiten señalar que estos instrumentos aportan pocos elementos en cuanto a las habilidades precurrentes que intervienen en la ejecución de las tareas de la lectoescritura seleccionadas, ya que los datos de correlación fueron reducidos, es decir, que los niveles de correlación significativa encontrados fueron nulos o bajos.

Así, sólo 5 de las 30 puntuaciones de asociación que se observaron en el Test BGT, tienen un nivel bajo de asociación para la solución de las tareas: la habilidad Diez Puntos de la Gestalt que se evalúa con el subtest 3, se asoció de forma estadísticamente baja con las tareas Redacción de Enunciados y la Escritura de Números. La Oración de la Gestalt que se explora en el subtest 4, presentó una asociación estadística baja con las tareas Escritura de Palabras y Dictado, y finalmente, la habilidad Dibujo de una Figura que se evalúa con el subtest 5, presentó una correlación estadísticamente baja con la tarea Escritura de Números.

En el Test de Filho, sólo se observaron 3 puntuaciones de asociación significativa de 48. Estas son: la habilidad Memoria de Movimientos que se evalúa con el subtest 3 y el Reconocimiento y Pronunciación que se explora con el subtest 6, ambos presentaron asociación estadísticamente baja con las tarea Escritura de Palabras. La Coordinación Motora y Atención Dirigida que se evalúa con el subtest 7, exhibió una asociación estadísticamente baja y negativa con la tarea Lectura de Enunciados.

Por lo que, con estos hallazgos se considera que estos instrumentos formales, no ofrecen los suficientes datos para la exploración de las habilidades precurrentes que proponen Anton Brenner y Laurencio Filho, este argumento se puede adherir a lo que propone González, M. en Escoriza, (1986) que el Test de Filho en su totalidad no es un instrumento de predicción; asimismo, Macotela y Vega (1987) y Vega (1991), cuestionan la utilidad de este instrumento al encontrar correlaciones no favorables con el Inventario de Ejecución Académica IDEA.

Con respecto al Test BGT, lo hallado en esta investigación conlleva a proponer el hacer un análisis más completo de este instrumento, ya que fueron más las puntuaciones de asociación significativas obtenidas con las tareas de la prueba AMS, que las obtenidas con el otro instrumento formal, hallazgo similar a lo encontrado por Vega (op. cit.), cuando correlacionó este instrumento con el Inventario de Ejecución Académica IDEA; además ambos argumentos son distintos a lo presentado por Woodburn y Boschini (1993) quienes argumentan que es un buen instrumento predictor.

Asimismo, el Coeficiente de Correlación de Spearman (r_s), permitió conocer la relación entre los puntajes totales de los instrumentos utilizados, donde se obtuvo: que no hay vinculación entre el nivel de madurez propuesto por Filho y el nivel de ejecución de la tareas de la lectura contenidas en la prueba AMS por lo

que el uso del Filho resulta dudosa. Asimismo en cuanto a la relación del nivel de aprestamiento planteado por Brenner y el nivel de ejecución de la tareas de la lectura contenidas en la prueba AMS, existe una vinculación significativamente baja, por lo cual se debe intensificar el estudio de este instrumentos evaluativos.

Por último, este coeficiente (r_s), demostró que de 40 posibles vinculaciones de asociación entre las puntajes de la ejecución de los subtests del Test de Filho y el Test BGT obtenidos por los niños de la muestra, sólo la habilidad Memoria Lógica evaluada con el subtest 5, guardó una relación estadísticamente significativamente baja y negativa con la habilidad Reconocimiento, por lo que los subtests de estos instrumentos de evaluación no son poseedores entre ellos de una relación.

Finalmente el comportamiento de los grupos con respecto a las habilidades evaluadas, demuestran que con ellas se pueden ejecutar tareas sin obstáculos y, por lo tanto son habilidades precurrentes que poseen los niños en edad preescolar, pero no todas las evaluadas son trascendentales para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura como lo demuestra la información recopilada con el Coeficiente de Correlación de Spearman cuando se analizaron con las tareas las tareas de la lectoescritura, es decir, que las habilidades: Diez Puntos de la Gestalt; Dibujo de una Figura Humana y Oración de la Gestalt evaluadas en el Test BGT y la Coordinación Motora; Memoria Motora; Reconocimiento y Pronunciación, tendrán que ser estudiadas más exhaustivamente para ratificarles su utilidad.

En cuanto al comportamiento de los grupos en la ejecución de las tareas de la prueba AMS, los niños realizaron sin dificultad la tareas: Escritura de Palabras, Lectura de Enunciados, Copia de Palabras, Dictado y Escritura de Números, excepto la Redacción de Enunciados donde la mayoría de niñas y niños no la pudieron resolver, lo que indica que no es una tarea inicial para el aprendizaje de

la lectoescritura ya que, se requiere de aspectos más complejos para su ejecución como el haber adquirido reglas gramaticales y del uso de la sintaxis.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo, permiten concluir que las diferencias en la ejecución entre niñas y niños se deben más a diferencias individuales que a características particulares de género, en cuanto a sus habilidades de aprendizaje.

El sexo como característica de la diferencia individual, resultó ser un ingrediente más para que en la niña/niño de 4 a 6 años se presenten cambios progresivos y madurativos, como son: la independencia psicomotriz, con la que el niño logrará el control de su cuerpo, tanto para desplazarse como para realizar algunas actividades manuales; el pensamiento representacional, el que facilitará la comprensión de su medio ambiente, además de darle el acceso a su medio social a través de la percepción, la discriminación y la diferenciación; el lenguaje, con el cual podrán comunicarse con sus semejantes al usar su vocabulario constituido por palabras claras, sencillas y apropiadas; la identificación, la tipificación de género y su autoconcepto, los que le darán la confianza necesaria al niño preescolar para relacionarse con los distintos individuos de su comunidad (Cohen, 1980; Sroufe y Cooper, 1988; Papalia y Olds, 1992; Delval, 1994). Es decir, esta variable como otras, apoya al niño-a para tenga un desarrollo integral y armónico.

Al mismo tiempo, todos estos cambios facilitan a la niña/niño preescolar la adquisición de habilidades necesarias para aprender y resolver tareas como las de la lectoescritura (Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1985, 1986; De Oñate y García, 1992; Durkin, 1989; Jiménez y Artiles, 1990) e incluso, las cualidades individuales de la edad preescolar, son importantes, porque son consideradas en la elaboración de programas educativos que buscan el desarrollo integral del niño (SEP, 1988; Beltrán, 1992; Orrantia y Sánchez, 1994).

Las diferencias entre niñas y niños, se van a dar por el ambiente socio-cultural de la familia y la comunidad en donde vive el niño; ya que ellos comparten ideas, creencias, suposiciones, expectativas y patrones de conducta transmitidos por las tradiciones, valores morales, religiosos, educativos, económicos y emocionales. Además, el lenguaje es estimulado socio-culturalmente más en las niñas, por lo que en ellas se aprecian mejores características verbales en la edad preescolar, mientras que los niños en esta edad son más activos (Papalia y Olds, 1992; Craig, 1994 y Delval, 1994). Por esta razón se cree que es la estimulación que hayan recibido las niñas evaluadas en este trabajo, que obtuvieran una ejecución estadísticamente diferente a la de los niños en el subtest denominado Memoria Lógica de la prueba de Filho.

Se propone que esta tarea sea investigada de manera amplia en cuanto a su utilidad, debido a que su ejecución se deriva de las habilidades de comprensión, vocabulario, memoria auditiva y pronunciación, las que han evolucionado en el área del lenguaje del niño de edad preescolar, como una parte de la comunicación entre los individuos.

El lenguaje se adquiere de manera diferente por el contexto socio-cultural y esto influye para la posterior ejecución de cada niño en las tareas de la lectoescritura, de ahí su importancia y que en opinión de Durkin (1980); Jiménez y Artiles (1990) y, Vega (1991) lo establezcan como necesario para la iniciación de dicho aprendizaje.

Por otro lado, el presente estudio analiza la importancia de las habilidades precurrentes, debido a que son capacidades desarrolladas paulatinamente por la niña/niño de edad preescolar, éstas les permitirán adaptarse y alcanzar aprendizajes más complejos.

Estas habilidades son relevantes, ya que le permitirán al niño resolver las tareas que le demanda el medio ambiente y, en particular el escolar, donde los requerimientos del medio se ubican en actividades cotidianas. Asimismo se destacan porque tienen como propósito que la niña/niño en edad preescolar, estén preparados y sean individuos que realicen en forma competente sus actividades (Durkin, 1966; Bandrés, 1981; Katz, 1995).

También son relevantes, porque son la base del aprendizaje para la adquisición de la lectoescritura, ya que con ellas la niña/niño lo hará con mayor facilidad y tendrá una mejor ejecución, previniendo problemas en los años escolares posteriores. Así, al enfatizar la utilidad de las habilidades previas para el aprendizaje de la lectoescritura en la currícula, se apoyará el desempeño escolar del niño desde esta edad y hasta los años escolares básicos de su educación, aunado a los esfuerzos que promueven su desarrollo integral y armónico. Esto beneficiará a la niña/niño debido a que, redundará en su autoimagen y autoestima, logrando su adaptación al medio socio-cultural donde se tenga que desenvolver.

La importancia de las habilidades precurrentes para la lectoescritura se hizo evidente con la presente investigación, ya que los niños y niñas evaluados, demostraron poseer estas habilidades sobresaliendo su ejecución en los subtests: Memoria de Movimientos, Reconocimiento y Pronunciación del Test de Filho y Dibujo de la Figura, Oración de la Gestalt y Diez Puntos de la Gestalt del Test BGT, debido a que presentaron puntajes de asociación estadísticamente significativa. Por esta razón deberían ser estudiadas más exhaustivamente para ratificar su utilidad y que se incluyeran en el grupo de factores que faciliten el inicio del aprendizaje de la lectoescritura en los niños.

En cuanto al instrumento AMS, que fue realizado en forma específica para este trabajo con el objeto de explorar si los niños de la muestra tenían la

capacidad de resolver las tareas de la lectoescritura, se señala que, 5 de las 6 tareas que lo conforman fueron resueltas por los niños sin dificultad, siendo éstas: Escritura de Palabras, Lectura Oral de Enunciados, Copia de Palabras, Dictado y Escritura de Números, debido a que, se relacionaron de forma estadísticamente baja entre lo que se evaluó con las pruebas formales, por consiguiente se propone que la forma con que se exploren estas tareas, formen parte de los reactivos de un instrumento informal, para confirmar su utilidad en la detección de habilidades precurrentes.

Por otro lado, para la conformación del marco conceptual de este trabajo, se contó con un número limitado de investigaciones realizadas en nuestro país y este hecho se puede considerar como una limitante. Es necesario contar con más trabajos de investigación que aporten datos al respecto. Lo que es más, actualmente se ha trabajado en otras aproximaciones, como el método de alfabetización, donde el lenguaje adquirido por el niño más las experiencias del acto de la lectoescritura (un ambiente rico en estímulos lectores) que le brinda su medio social-familiar, serán los promotores para que el niño de sentido a lo escrito y comprenda como otorgar significado a un texto propio de su cultura.

Otra limitante, fue que los dos instrumentos formales utilizados sólo exploran habilidades precurrentes perceptuales auditivo-visuales y psicomotrices, por lo que se debe buscar otros instrumentos que exploren las habilidades precurrentes lingüísticas, cognoscitivas y socio-afectivas, como por ejemplo el EPLE Vega (1991). Esto no implica que se haya errado en la selección de los instrumentos; en el momento en que se aplicó el estudio, (89-90) el Test ABC de Filho era obligatorio en nuestras instituciones educativas para saber si los niños de edad preescolar estaban listos para poder ingresar a la educación básica, por lo que en el Jardín de Niños de la UNAM también se aplicaba. En cuanto al Test BGT, éste era utilizado como complemento; por lo que, con los datos recopilados a través del Coeficiente de Correlación de Spearman en la presente investigación

más lo encontrado en el estudio realizado en Costa Rica (Woodburn y Boschini, 1993) lo favorecen para que su aplicación y pertinencia sea investigado más en nuestro país.

Ahora bien, con respecto a la evaluación informal que desarrollamos para el estudio se pudo haber obtenido mayor beneficio de ella si se hubiera sometido a un análisis de interjueces antes de ser aplicada, con lo cual se hubiese balanceado el nivel, tipo y cantidad de reactivos; es decir, estaría constituida por un subtest verbal y otro práctico. Sin embargo, el instrumento fue útil ya que la información obtenida lo demuestra al asociarse con los datos del Test BGT. A pesar de que no era el objetivo central de este trabajo la construcción de un instrumento, su desarrollo y aplicación fue una aproximación más, que puede servir de base para continuar con la construcción de instrumentos, donde se deberá tomar en cuenta el o los distintos enfoques sobre el cómo los niños adquieren las habilidades de la lectoescritura en la edad preescolar.

Como última limitante, no se tomaron en cuenta en este trabajo otros aspectos implicados con las variables utilizadas; es decir, se dejó de lado evaluar el tipo y calidad de la instrucción que recibieron los niños de la muestra y tampoco se exploraron las características de los maestros, en términos de su capacidad para el manejo de grupo, procedimientos de instrucción, etc.

El conocer cuáles son y la utilidad de los elementos que regulan la adquisición de la lectoescritura, beneficia a los padres de los niños, a los maestros, psicólogos educativos y otros profesionistas encargados de reunir y difundir la información que conlleva a la planeación de estrategias que mejoren el desarrollo educativo de las niñas y niños en edad preescolar.

Finalmente, por todo lo expuesto se hacen las siguientes sugerencias: 1) aumentar el número de individuos de la muestra de estudio; 2) considerar otras

características socioeconómicas y culturales de la población donde se extraiga la muestra de trabajo; 3) utilizar otros instrumentos formales que sean indicadores de las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lectoescritura; 4) explorar de manera amplia y a través de instrumentos informales, las tareas que representan la adquisición de la lectoescritura. 5) considerar variables del contexto educativo escolar y familiar-cultural que incidan en las capacidades del desarrollo de un niño en edad preescolar y 6) tomar en cuenta los recientes enfoques que explican cómo adquiere el niño preescolar la lectoescritura.

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

- Ajurriaguerra, J. y Auzias, M., (1968). *Condiciones para el desarrollo de la escritura en el niño*. En Lenneberg, E. H. y Lenneberg, E. (1982) **Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje**. Madrid: Alianza.
- Ajurriaguerra, J. y et. al., (1986). **La escritura del niño; la evolución de la escritura y sus dificultades**. Barcelona: Laia.
- Alegría, J., (1985). *Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades*. España: **Infancia y Aprendizaje** N° 29.
- Amoroso, M. C. y Tuset, A., (1978). *Madurez para el aprendizaje de la lectura y escritura en la enseñanza preescolar*.
http://www.mec.es/redinet/consulta_redinet.html.
- Anthon, M., (1984). **La psicología en el parvulario**. Barcelona: Laia.
- Antoniori C, M°. D., (1983). *Algunas consideraciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. **Acción y Reflexión Educativa Revista de Especializada del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación ICASE**. N° 11 Dic.
- Ardila, A., (1983). **Psicología del Lenguaje**. México: Trillas.
- Báez de la Fe, B. y Jiménez, E. J., (1994). *Contexto escolar y Comportamiento Social*. En Rodrigo, José (ed.). **Contexto y Desarrollo Social**. Madrid Síntesis,
- Bakwin, H., (1974) **Desarrollo Psicológico del niño: normal y patológico**. México: Interamericana.
- Bandrés, V. Ma. del P., (1985). **Influencia del entorno educativo del niño**. Madrid: Cincel.
- Beltrán J. y et. al., (1992a). *Personalidad*. En **Psicología de la Educación**. Madrid: Eudema.
- Beltrán J. y et. al., (1992b). *Evaluación Psicopedagógica*. En **Psicología de la Educación**. Madrid: Eudema.
- Beltrán J. y et. al., (1992c). *Instrucción y Desarrollo*. En **Psicología de la Educación**. Madrid: Eudema.

Bijou, S. W. & Baer, D. M., (1965). **Child development II**. Englewood cliffs, N.S:

Bima, H. y Schiavonni, C., (1989). **El mito de la Dislexia**. México: Prisma

Bloch, H., (1996) **Gran diccionario de Psicología**. Madrid: Del Prado.

Borzzone, M. y Gramigna, S., (1987). **Iniciación a la lectoescritura: Teoría y práctica**. Buenos Aires: El Ateneo.

Brenner, A., (1964). **The Brenner Gestalt Test of School Readiness**. L. A.: Western Psychology Services.

C.A.P.E.P., (Poza Rica s/a). *Estamos de placeme C.A.P.s.P. Poza Rica cumple 15 años de dar servicio a la niñez (1981-1996).*
<http://www.geocities.c...lis/1645/historia.html>

Carrera A., C y cols., (1981). *Análisis de la predicción lectora a nivel de 5-6 años.*
http://www.mec.es/redinet/consulta_redinet.html.

Cohen, R., (1980). **Aprendizaje precoz de la lectura: ¿A los 6 años es demasiado tarde?**. España: Cincel.

Comellas, G. M., (1990) **Las habilidades básicas de aprendizaje: análisis e interpretación**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).

Cooper, R. G., (1975). **Principles of Development**. New York: Harpert Rew, Plublishers, Inc.

Craig, G. J., (1994). **Desarrollo Psicológico** México: Prentice-Hall.

Dale, P. S., (1980). **Desarrollo del Lenguaje; un enfoque psicolingüista**. México: Trillas.

Davidoff, L. L., (1990). **Introducción a la Psicología**. México: Interamericana Mc Graw-Hill.

De Oñate, Mª. P., (1989). **El Autoconcepto; Formación, medida e implicaciones en la personalidad**. Madrid: Narcea.

De Oñate, Mª. P. y Garcia, de la R., (1992). *Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura*. En Moraleda, Mariano (Coord.) **La Psicología en la escuela Infantil**. Madrid: Eudema.

Deaño, D. M. y Vidal, M. L., (1992). *Interés por el dibujo y las ficciones y ensueños en la infancia temprana*. En Moraleda, Mariano (Coord.) **La Psicología en la escuela Infantil**. Madrid: Eudema

Delval, J., (1994). **El Desarrollo Humano**. Madrid: Siglo XXI.

Dominguez, P., (1994). *Desarrollo de la lectura y escritura*. En Bermejo, J. (Ed). **Desarrollo Cognitivo**. Madrid Sintesis

Downing, J, Ayers, D y Schaefer, B., (1980). *Los factores conceptuales y perceptuales en el aprendizaje de la lectura*. **Lectura y Vida Revista Latinoamericana de lectura**. Año 1 Núm. 2 Junio.

Downing, J y Thackray, D. V., (1974). **Madurez para la Lectura**. Argentina: Kapeluz.

Durkin, D. (1966). *Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en preescolar*. En Ollila LI, L., **¿Enseñar a leer en preescolar?**. Madrid: Narsea.

Durkin, D., (1980). **Teaching young children to read**. Atlantic: Allyn & Bacon Inc.

Durkin, D., (1989). **Teaching young children to read**. Boston: Allyn & Bacon Inc.

Duvirage, J., (1984). **Educación y Psicomotricidad: Manual para el nivel preescolar**. México: Trillas.

Escoriza, J., (1985). *Adquisición y desarrollo de la lectura y escritura*. En Mayor, J. (Dir.): **Psicología evolutiva**. Madrid: Anaya.

Escoriza, J.,(1986). **Madurez Lectora: Predicción, evaluación e implicaciones educativas**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).

Escoriza, J., (1987). *Madurez para la lectura*. En Mayor, J. (Dir.): **La Psicología de la escuela infantil**. Madrid: Anaya.

Escoriza, J y Barberán, C. B., (1993). **Expresión y representación en la actividad gráfica infantil**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).

Ferguson, Ch. A. y Gornica, O.K., (1968). *Teoría del desarrollo Fonológico*. En Lenneberg, E. H. y Lenneberg, E. (1982) **Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje**. Madrid: Alianza.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1989). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Fijalkow, J., (1989). **Malos lectores ¿porqué?**. Salamanca: Piramide

Filho, L., (1960). **Test ABC**. Buenos Aires: Kapelusz.

Forgus, R., (1979). **Percepción: Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo**. México: Trillas.

García, C. F., (1983). **Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar**. México: UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

García, G., (1987). *Proceso de socialización*. En Mayor, J. (Dir.): **La Psicología de la escuela infantil**. Madrid: Anaya.

García-Hoz R., M^a. B., (1981). **Diagnóstico de la Madurez Lectora**. Madrid: Eudema.

Gearheart, B. R., (1987). **Incapacidad para el aprendizaje**. México: Manual Moderno.

Gesell, A., (1987). **Diagnostico del desarrollo del niño normal y anormal: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y preescolar**. México: Paidós.

González, G. E., (1992a). *Desarrollo del lenguaje en la infancia preescolar*. En Moraleda, Mariano (Coord.). **La Psicología en la escuela infantil**. Madrid: Eudema.

González, F., (1992a). *Evolución de la efectividad y comienzos de la socialización*. En Moraleda, Mariano (Coord.). **La Psicología en la escuela infantil**. Madrid: Eudema.

González, F., (1992b). *Desarrollo de la Personalidad*. En Moraleda, Mariano (Coord.). **La Psicología en la escuela infantil**. Madrid: Eudema.

González, G. E., (1992b). *Los comienzos del lenguaje en la infancia temprana*. En Moraleda, Mariano (Coord.). **La Psicología en la escuela infantil**. Madrid: Eudema.

González, M^a del C. y Touron, J., (1992). **Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la regulación del aprendizaje**. Pamplona: Universidad de Navarra.

Hurlock, E. B., (1978). **Desarrollo psicológico del niño**. México: Mcgraw-Hill.

Jackson, S. M., (1972). **A teacher's guide to tests and testing**. London: Longman Group Limited.

Jiménez, G. F., (1994). *Evaluación educativa tradicional*. En Verdugo A., M^a. (Dir.) **Evaluación curricular; una guía para la intervención psicopedagógica**. Madrid: Siglo XXI .

Jiménez, M. J., (1983). **La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: El método MAPAL**. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Jiménez, J. y Artiles, C., (1990). *Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura* .En **Infancia y Aprendizaje**. Núm. 49, 21-36.

Katz G, L., (1995). *Readiness: Children and Schools*. **http://ericps.ed.u...ingests/katz 91.html**.

Kershman, Z. N., (1966). *Procesos auditivos en niños con dificultades para el aprendizaje*. En Lester Ternapol, Sc. D., (1976). **Dificultades en el aprendizaje; guía médica y pedagógica**, México: Prensa Médica Mexicana.

Kisbourne Marsel, D.N. y Kaplan, J.P., (1983). **Problemas de atención y aprendizaje en los niños**. México: Prensa Médica Mexicana.

Labinowicz, E., (1982). **Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza**. México: Sistemas Técnicos de Edición.

Le Boulch, J., (1986). **La Educación Psicomotriz en la escuela primaria: La psicokinetica en la edad escolar**. Buenos Aires; México: Paidós.

Lester Ternapol, Sc. D., (1976). **Dificultades en el aprendizaje; guía médica y pedagógica**. México: Prensa Médica Mexicana.

Luria, A. R y Yudovich, F.I., (1978). *El papel del lenguaje en la formación de procesos mentales*. **Infancia y Aprendizaje** Vol. 3, Núm. 3.

Macotela, S., Bermúdez L, P. y Castañeda R, I., (1994). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar*. En **Prácticas integrales de Psicología Educativa**. México: UNAM Facultad de Psicología.

Macotela, S y Vega, L., (1987). *En torno a los requisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura: un cuestionamiento al prueba ABC*. **Revista del Consejo Nacional para la enseñanza e investigación en psicología**. Vol.13 Núm. 2 (24).

Mehrens, W. & Lehman, Y., (1982). **Medición y Evaluación en la Educación y en Psicología**. Mexico: CECSA.

Mehrens, W. & Lehman, Y., (1992). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.

Mussen, P., (1974) **Desarrollo de la Personalidad en el niño**. México: Trillas.

Ollila, Li. L., (1981). **¿Enseñar a leer en preescolar?**. Madrid: Narsea.

Orrantia, R. J. y Sánchez, E. M., (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. En Verdugo Alonso, M. A. (Dir). **Evaluación Curricular: una guía para la intervención pedagógica**. Madrid: Siglo XXI.

Ostrosky-Solis, F., (1988). Características de la lectura y tipos de lectores en una población mexicana. En Ostrosky-Solis, F. y Ardila, A. (Ed.) **Lenguaje Oral y Escrito**. México: Trillas.

Palacios, J. y Moreno, M^a. C., (1994). *Contexto familiar y contexto social*. En Rodrigo, José (Ed.). **Contexto y Desarrollo**. Madrid: Síntesis.

Papalia, D.E. y Olds, S.W., (1988). **Psicología del desarrollo**. México: McGraw-Hill.

Papalia, D.E. y Olds, S.W., (1992). **Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia**. Santa Fe de Bogotá; México: McGraw-Hill.

Piaget, J. e Inhelder, B., (1981). **Psicología del niño**. Madrid: Morata.

Prato, N. J., (1990). **Abordaje de la Lectura y la Escritura desde una perspectiva psicolingüística**. Buenos Aires: Guadalupe.

Putnam, L., (1981). *Una perspectiva de la evaluación formal y informal de la lectura*. **Lectura y Vida** Año 2 Núm. 4.

Quesada, C.R., (1991). **Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico**. México: Limusa.

Quintero, G. A., (1985). *Hacia un concepto de lectura*. **Revista Española de Pedagogía**. Año 43 Julio-Diciembre.

Reforma Periódico, (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2001*. **Diario Nacional**. Lunes 29 de enero. p.p. 12 A y 13 A. México: D., F.

Ribes, I., (1976). **Técnicas de Modificación de la Conducta**. México: Trillas.

Romero P., J. F. y Mora M., J. A. (1983). *Análisis experimental del concepto de madurez lectoescritora, sexo y tipo de enseñanza pública y privada*. http://www.mec.es/redinet/consulta_redinet.html

Salvia, J. & Ysseldik, J., (1992). **Evaluación en la Educación Especial**. México: Manual Moderno.

Sarafino, P. E., y Armostrong, W. J., (1988). **Desarrollo del niño y del adolescente**. México: Trillas

Schaefer, Ch. E., y O' Connor, K. J., (1988). **Manual de terapia de juego**. México: Manual Moderno.

Schlesinger, M.I., (1968) *El desarrollo gramatical en los primeros años*. En Lenneberg, E. H. y Lenneberg, E. (1982) **Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje**. Madrid: Alianza

SEP., (1980). Dirección General de Educación Preescolar: Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía para niños preescolares "Beatriz Ordoñez Acuña". **Test ABC de Filho**. México: D.F.

SEP., (1988a). Subsecretaría de Educación Elemental: Dirección General de Educación Preescolar. **Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar**. México: D.F.

SEP., (1988b). Subdirección de Educación Elemental: Dirección General de Educación Preescolar. **La Educación Preescolar en México: un acercamiento teórico**. México: D.F.

SEP., (1988c). Subsecretaría de Educación Elemental: Dirección General de Educación Preescolar. **Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita**. México: D.F.

SEP., (1994). Dirección de Educación Especial: Dirección Técnica Operativa. **Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Básica (USAER)**. México: D.F.

Silvia y Ortiz, M^a T., (1983). **La percepción visual en los primeros años del aprendizaje; según el programa Frostig**. México: UNAM; ENEP Acatlán.

Smith, F., (1983). **Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas.

Sroufe, A L. y Cooper, R. G., (1988). **Child Development: It's Nature & Curse**. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Theron, A., Roodin, P. y Gorman, B. (1988). **Psicología Evolutiva**. Madrid: Piramide.

Toro, J. y Cervera, M., (1983). **Test de Análisis de Lecto-Escritura: TALE**. Madrid: Del Río.

Tripero, T. A., (1994). *La Dinámica del Desarrollo Psicomotor*. En Moraleda, Mariano (Coord.) **La Psicología en la escuela Infantil**. Madrid: Eudema.

Vega, L. O.,(1991). **Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de la lectura**. Tesis de Maestría. México: UNAM Facultad de Psicología.

Vellutino, F.R. & Scalon, D. M., (1982). *Verbal processing in poor and normal readers*. En Branned, Ch. & Pressley, M. (Ed.) **Verbal processes in children: progress in cognitive development research**. New York: Springer.

Verdugo A, M. A., (1994). **Evaluación Curricular: una guía para la interpretación psicopedagógica**. Madrid: Siglo XXI.

Wadsworth, B. J., (1991). **Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo**. México: Diana

Wallace, G. y Larsen, S., (1992). **Educational Assement of learning Problems**. Austin: Pro-ed.

Woodburn, S: S. y Boschini, C., (1993). *Predictive vality of a spanish-language adapted version of the Anton Brenner Developmental Gestalt test of School Readiness. Perceptual and Motor Skills*. 76 , 315-318.

Woolfolk, A., (1990). **Psicología Educativa**. México: Englewood Cliffs; Prentice Hall Hispanoamericana. 3 ed.

Yelon, S. L. y Weinstein, G. W., (1988). **La Psicología en el aula**. México: Trillas.

Zill, N. y et al. (1995). *School Readiness and Children's Developmental Status*. <http://ericps.de.u...s/1995/zill95.html>.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Brow, F., (1979). **Principios de la Medición en Psicología y Educación**. México: Manual Moderno.

Campbell, D. T., (1982). **Diseños experimentales y Cuasi experimentales en la Investigación Social**. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández, Sampieri, R. y et al., (1991). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill.

Hugh, C., (1994). **Métodos de Investigación y Estadística en Psicología**. México: Manual Moderno.

Levin, J., **Fundamentos de estadística en la investigación social**. México: Harla.

Kerlinger, F. N., (1985). **Investigación del comportamiento**. México: Interamericana.

Sigel, S., (1982). **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta**. México: Trillas.

APENDICE

ANEXO 1

DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS
FORMALES

TEST ABC DE FILHO

PROPOSITO: *Clasificar a los niños por su real capacidad para aprender a leer y escribir, permitiendo la organización de clases selectivas y el estudio de casos individuales.*

La construcción de este test nace de las investigaciones hechas en Brasil por el Dr. Laurencio Filho, las cuales fueron apoyadas por el Ministerio de Educación de San Paulo, el hallazgo obtenido de su trabajo, fue que un número elevado de niños no alcanzaban el dominio de la lectoescritura al término del 1º grado, por lo que los niños de los diferentes lugares del Brasil, tenían que repetir el curso hasta en más de 2 ocasiones. Esta situación condujo a Filho a plantear que ciertos procesos básicos que él denomina "resortes", necesarios para la ejecución de actividades de la lectoescritura y, asimismo permiten al niño tener una buena adaptación, los resortes son: a) Un buen lenguaje; b) Una adecuada agudeza del sentido auditivo y visual; c) Madurez Mental; d) Una coordinación visomotora y e) Madurez social y emocional

Por esto, Filho trabajo para aislar los componentes de los procesos y determinar en que medida cada uno de ellos contribuyen para verificar la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura. Por lo que para conocer si el niño esta "maduro" para el inicio de la lectoescritura partió de 22 subtest los que fueron reducidos a 16, después a 10 y finalmente a 8 que son los que integran actualmente el Test ABC de Filho. La estructuración de este instrumento fue después de haber efectuado más de 15 mil aplicaciones, con las que obtuvieron puntuaciones significativas de correlación, con el resultado real del aprendizaje de los niños al fin de su año escolar.

El análisis factorial de los 8 subtests permitió a Filho, plantear que todos los procesos confluyen en un factor general denominado por él como Índice de Madurez para la lectoescritura, asimismo estableció que los puntajes obtenidos con los subtests son independientes de la edad del niño y de su coeficiente intelectual.

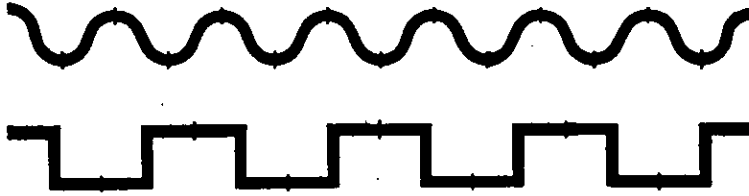
APLICACION: Se efectúa de manera individual, el rango de edad para su aplicación es de 5 a 12 años y el tiempo promedio de solución es de 8 minutos y son explorados los siguientes procesos, a través de los siguientes subtests.

Coordinación Visomotora Subtest 1, Memoria Visual Subtest 2, Memoria Motora Subtest 3, Memoria Auditiva Subtest 4, Memoria Auditiva dentro de un contexto Subtest 5, Capacidad de Pronunciación Subtest 6, Coordinación Motora Subtest 7, Índice de Atención y Fatigabilidad Subtest 8.

La prueba ofrece un puntaje general que va de 0 a 24 puntos, este permite clasificar a los niños en 4 niveles de estimación de la Madurez y Pronóstico del aprendizaje de la lectoescritura. Los 2 primeros niveles dan un perfil favorable del nivel de madurez, además de un pronóstico sobre el éxito para aprender a leer y escribir durante un año lectivo y sin ayuda especial.

- SUPERIOR 17 o más puntos
- MEDIOS 16 a 12 puntos
- INFERIOR 11 o menos puntos
- MUY BAJO 6 o menos puntos

TEST VII: Cortes de dos diseños



Puntaje: _____

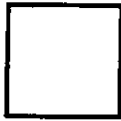
TEST I: Reproducción de figuras

Puntaje: _____

TEST III: Memoria motora

Puntaje: _____

LAMINA DE DEMOSTRACION DEL SUBTEST 1



Doblad por la línea de puntos



Centrar por la línea de puntos

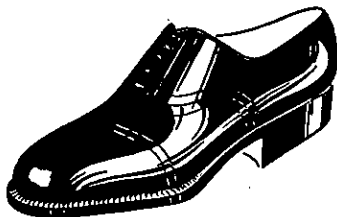
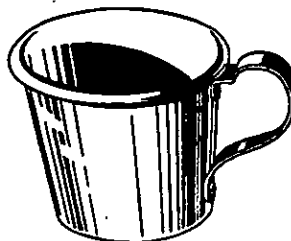
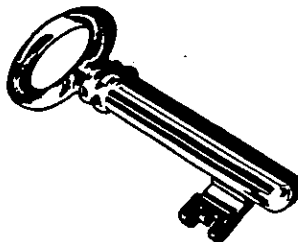
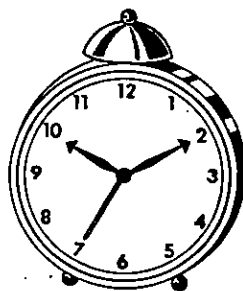
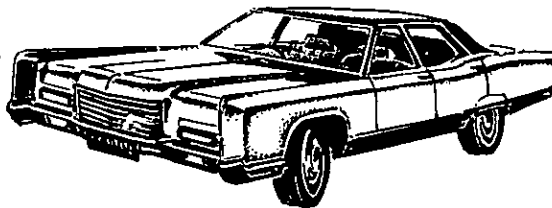
Doblad por la línea de puntos



LAMINA DE DEMOSTRACION DEL SUBTEST 2

TEST II

(Peguese esta hoja sobre cartón)



© by EDITORIAL KAPELUSZ, S. A., Buenos Aires y EDITORIAL KAPELUSZ MEXICANA, S. A. de C. V., 1972, para la edición mexicana.

Publicado en Agosto de 1980. IMPRESO EN MEXICO Printed in México.

BRENNER GESTALT TEST BGT

PROPOSITO: *El aprestamiento del niño para el aprendizaje de la lectoescritura y manejo de números*

Anton Brenner creador de este instrumento, se apoya en los estudios realizados en el año 1953 por Fall en el Instituto de Merrill-Palmer de Detroit Michigan, esta construcción surgió por el interés en estudiar los criterios y modelos para el aprestamiento (prerrequisitos), asimismo en la elaboración de este instrumento, se contó con la cooperación de la División Pediátrica Henry Ford y del Instituto Edison Dearborn ubicados en el mismo estado.

Los fundamentos teóricos que Brenner del instrumento, se basan en la Gestalt, los cuales explican el desarrollo mental y los principios del aprendizaje donde intervienen las habilidades perceptuales y conceptuales, las cuales facilitan la incorporación de conductas por la experienciación, propiciando la diferenciación y especificidad de las ideas, que preparan al niño cada vez más para estar listo para los aprendizajes escolares como la lectoescritura.

El instrumento fue aplicado a más de 3,000 niños, los resultados han sido comparados con otros instrumentos estandarizados, reportándose datos favorables. La confiabilidad del instrumento fue realizada con una muestra de 748 niños de la escuela L' Ance Geuse, los niños fueron evaluados durante el año escolar, el trabajo permitió conocer la estabilidad y consistencia interna al aplicar un modelo test-retest, obteniéndose una correlación altamente significativa. En cuanto a la validez predictiva de los subtest que lo conforman, estos se han correlacionado con los puntajes de otros instrumentos como el Test Teacher Ratings of Children y con el Test Metropolitan Readiness permitiendo confirmar esta validez.

En Latinoamérica y en específico en Costa Rica, se investigó su validez, obteniéndose resultados favorables en una muestra de 312 niños de nivel preescolar, es decir que el 84% de la muestra fue predecible y el 23% fue dudosa la predictibilidad del aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura, por lo que este test se considero un indicador favorable del aprestamiento de la lectoescritura (Woobdurn, S. S. y Boschini, C. 1993).

APLICACION: Se efectúa de manera individual, el rango de edad para su aplicación es de 5 a 6 años y el tiempo promedio de solución es de 5 minutos y son explorados los siguientes procesos, a través de los siguientes subtests.

- Producción de Números. Subtest 1
- Reconocimiento de Números. Subtest 2
- Oración de la Gestalt. Subtest 3
- Dibujo de una Figura. Subtest 4
- Diez puntos de la Gestal. Subtest 5

La prueba ofrece un puntaje general que va de 0 a 80 puntos más un factor constante planteado por el autor cuyo valor es de 40, lo que permite clasificar a los niños en 3 niveles de estimación de Aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura, donde los 2 primeros niveles dan un estimación del estar listo para iniciar a leer y escribir.

- BAJO 0 o 54 puntos
- MEDIOS 55 a 69 puntos
- SUPERIOR 70 a 80 puntos

PROTOCOLO DE APLICACION DEL TEST BGT

PRUEBA DE APRESTAMIENTO PARA LA LECTO-ESCRITURA

Anton Brenner, Ph.D.

Nombre _____ Edad _____







Fecha de Nacimiento _____ Fecha de Aplicación _____

Grado _____ Nombre del Aplicador _____

I. Producción Números

	+	-
1. _____	3	
2. _____	5	
3. _____	8	
Total		

II. Reconocimiento Números

	+	-
1. 		
2. 		
3. 		
4. 		
5. 		
6. 		
Total		

III. Gestalt Diez Puntos

	+	-
1. H. Arriba		
2. H. Centro		
3. H. Abajo		
4. V. Izquierda		
5. V. Centro		
6. V. Derecha		
7. D. Iso-Dor.		
8. D. Der-Inf.		
9. Forma		
Total		

IV. Oración Gestalt

	+	-	0
1. F			
2. r			
3. e			
4. d			
5. Espacio			
6. i			
7. s			
8. Espacio			
9. h			
10. e			
11. r			
12. e			
Total			

V. Figura Humana

	+	-
1. Cabeza		
2. Ojos-nariz-boca		
3. Ouello		
4. Tronco		
5. Dos brazos		
6. Manos y dedos		
7. Dos piernas		
8. Ropa (2 mínimo)		
9. Peto y orejas		
10. Proporción		
Total		

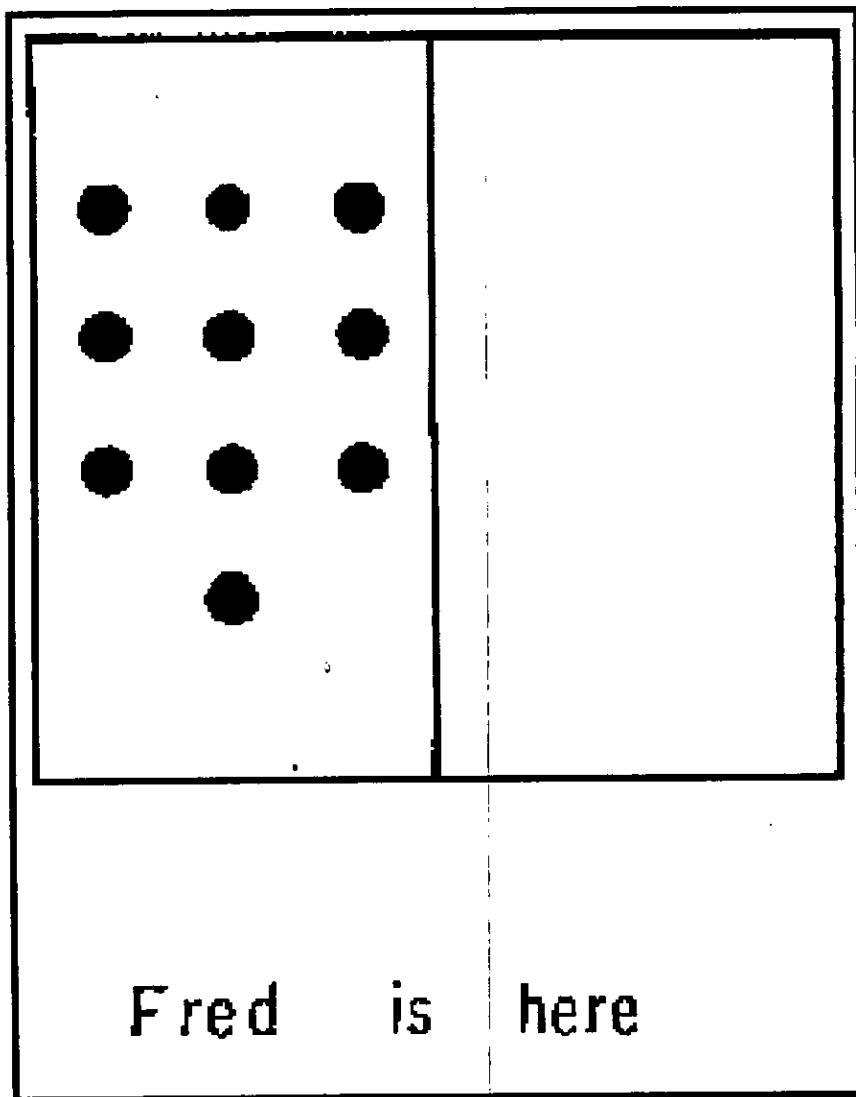
CALIFICACION TOTAL

1. Total Signos (+) III+II+IV+V	
2. Sumar	40
3. Subtotal	
4. Total Signos (-) I+II+III+IV+V	
5. Restar de subtotal	
6. CALIFICACION TOTAL	

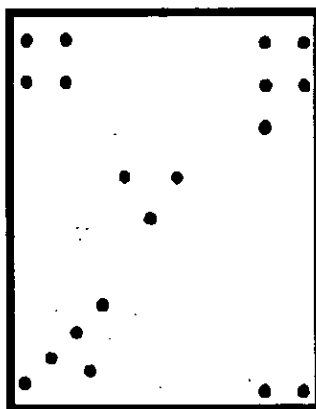
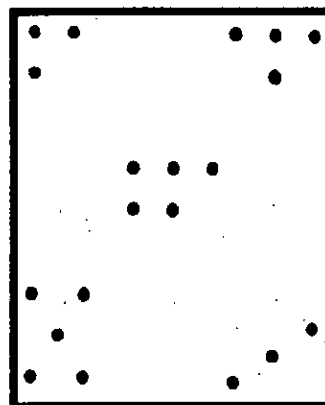
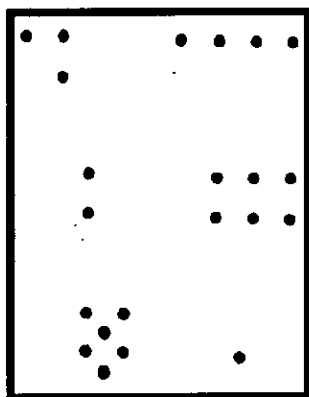
Nivel de Aprestamiento para Lecto-Escritura

BAJO		
PROMEDIO		
ALTO		

PROTOCOLO DE APLICACION DEL SUBTEST 3 DIEZ PUNTOS DE
LA GESTALT



LAMINAS DE DEMOSTRACION DEL SUBTEST 2
RECONOCIMIENTO DE NUMEROS



PRUEBA DE LECTOESCRITURA AMS

PROPOSITO : *Indicar si los niños tienen una real capacidad en resolver tareas de la lectoescritura.*

La Prueba de Lectoescritura AMS, es un instrumento informal de respuestas cortas, el cual cumple con los siguientes puntos; a) Instrucciones claras, b) Reactivos no confusos o complejos, c) No incluye dos preguntas en un mismo reactivo, d) Reactivos ambiguos, e) Reactivos negativos, f) Reactivos repetitivos. (Charly, 1976). Asimismo, la elaboración de este instrumento se apoyo en las consideraciones propuestas por Seddon, M. J. y cols. (1990), los que mencionan, que una prueba con estas cualidades puede ser constituida con una muestra de los materiales educativos que son usados por los profesores o especialistas. En base a los anteriores elementos para la construcción de una prueba informal, así como de la capacidad lingüística del niño y de las actividades más usadas para el aprendizaje de la lectoescritura y que son; Copia, Lectura, Dictado, Escritura de letras o números, sílabas, palabras, frases, enunciados, se seleccionaron las siguientes tareas:

Escritura de Palabras y Escritura de Números; Con en estas dos tareas se desea conocer la habilidad del niños para escribir el nombre de un objeto con las grafías (letras) apropiadas, esto indicará el dominio que el niño posee en su potencial lingüístico, ya que la escritura se apoya en la simbolización de símbolos gráficos de una emisión del Lenguaje.

Lectura Oral de Enunciados y Redacción de Enunciados; Ambas tareas presentan la capacidad del niño en manejar su habilidad de codificación-decodificación y comprensión, las cuales están influidas por las habilidades y hábitos de lenguaje, que poseen los conceptos relevantes para el niño, acompañadas de su capacidad grafomotoras.

Copia de Palabras y Dictado de Palabras; Estas tareas ponen de manifiesto la habilidad que el niño tiene para reproducir una palabra modelo que este presente o ausente, donde las habilidades grafomotoras, la memoria inmediata y las nociones espaciales, actúan de manera conjunta en la solución de estas dos tareas

APLICACION : Se aplica a niños preescolares de 5 a 6 ½, es un prueba de lápiz y papel, el tiempo de aplicación es inversamente proporcional a la edad cronológica del niño. El lugar de aplicación debe tener las condiciones de aislamiento necesarias y con iluminación y ventilación necesarias, es un instrumento el cual puede ser utilizado por toda persona que tenga conocimientos sobre aplicación de pruebas y con tacto con niños

TAREAS	INSTRUCCIÓN	CALIFICACION
<p>1) Escritura de Palabras</p>	<p>Mira este dibujo; ¿Qué es?. Escribe su nombre.</p> <p>El aplicador espera una respuesta del niño, en seguida le señala la línea en el apartado del femenino o en el protocolo en donde se le pide que escriba. Esto se hace en cada uno de los cuatro dibujos que componen esta tarea.</p>	<p>Se asigna un punto por cada palabra que corresponda al dibujo presentado en el protocolo, no importa si las palabras esta escrita en femenino masculino, o en diminutivo. Puntuación máxima que se otorga son 4 puntos.</p>
<p>2) Lectura Oral de Enunciados</p>	<p>Lee en voz alta este enunciado, señalando los enunciados a leer y que están en el la hoja protocolo.</p>	<p>Se otorga un punto por cada enunciado leído en forma fluida, entendiendo esto como la lectura de cada palabra respetando la pausa entre estas, asimismo si se lee en forma silábica. El puntaje máximo es de 2</p>

3) Copia de Palabras.

¿Mira esta palabra?, Se concederá un punto
cópiala aquí adelante. por cada palabra copiada
Señalando el espacio exacta al modelo. Su
sobre el protocolo donde puntaje máximo será de 4
se quiere que el niño puntos.
escriba.

**4) Redacción
Enunciados.**

de ¿Qué es esto?, señalar el Se concede un punto
dibujo que esta en la hoja cuando lo que escriba el
del protocolo, ahora niño posee las siguientes
escribe un enunciado que características:
tenga la palabra que me
dijiste hazlo aquí, • Que haya un espacio
señalando la línea la hoja entre las palabras
del protocolo. escritas.

¡Escucha bien! Te voy a • Que no haya
decir unas palabras para sustitución ú omisión
que las escribas aquí en de letras.
estas rayitas (señalar las • Que lo escrito tenga
líneas del protocolo). como mínimo
sustantivo y verbo o
presente una secuencia
sintáctica.

Para cada enunciado
leído, bajo los puntos
anteriores se obtiene un
puntaje máximo de 2.

5) Dictado de Palabras

El aplicador lee la palabra Se asigna un punto por
en voz alta dándole el cada palabra escrita que
tiempo necesario para responda a lo expresado
que escriba el niño en en forma verbal, sin
cada palabra de las cuatro considerar la ortografía,
que conforma esta tarea. siendo una valor máximo
de 4 puntos

6) Escritura de Números

Aquí hay unos conjuntos Por cada respuesta
el examinador debe acertada para cada
indicar con sus dedo en conjunto, se otorga un
cada uno de las punto, obteniendo una
ilustraciones; puntuación de 4 como
máximo.

¿Cuántos ranas vez?
escribe el número aquí,
señalando la línea
impresa en el protocolo.

Aquí hay otro conjunto
¿Cuántos gatos hay?
escribe el número sobre la
línea.

De los números que están
abajo del conjunto, ¿Cuál
nos dice cuántos perros
hay? táchalo.

Este conjunto también
tiene unos números ¿Cuál
nos dice cuántos
triángulos hay? táchalo

El puntaje total de la prueba será obtenido de la suma parcial de las 6 tareas, las que se expresaran en el siguientes rangos de puntaje

- 20 a 16 puntos Ejecución Alta.
- 15 a 11 puntos Ejecución Media.
- 10 a 6 puntos Ejecución Baja.
- 5 a 0 puntos Ejecución Nula

PRUEBA DE LECTOESCRITURA AMS

NOMBRE: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

GRUPO: _____

EDAD: _____

FECHA DE APLICACION: _____

NOMBRE DEL APLICADOR: _____

TAREA 1	PUNTAJE	TAREA 2	PUNTAJE
Casa	<input type="checkbox"/> 0	Coco	<input type="checkbox"/> 0
Barco	<input type="checkbox"/> 1	Todos	<input type="checkbox"/> 1
Ratón	<input type="checkbox"/> 2		<input type="checkbox"/> 2
Llave	<input type="checkbox"/> 3		
	<input type="checkbox"/> 4		

TAREA 3	PUNTAJE	TAREA 4	PUNTAJE
Foca	<input type="checkbox"/> 0	Carro	<input type="checkbox"/> 0
Jabón	<input type="checkbox"/> 1	Pez	<input type="checkbox"/> 1
Chico	<input type="checkbox"/> 2		<input type="checkbox"/> 2
Dedal	<input type="checkbox"/> 3		
	<input type="checkbox"/> 4		

TAREA 5	PUNTAJE	TAREA 6	PUNTAJE
Camión	<input type="checkbox"/> 0	Ranas	<input type="checkbox"/> 7
Vela	<input type="checkbox"/> 1	Gatos	<input type="checkbox"/> 6
Paleta	<input type="checkbox"/> 2	Perros	<input type="checkbox"/> 2
Hilo	<input type="checkbox"/> 3	Triángulos	<input type="checkbox"/> 6
	<input type="checkbox"/> 4		<input type="checkbox"/> 4

PUNTUACION TOTAL DE LAS SIES TAREAS

EJECUCION

ALTA
MEDIA
BAJA
NULA

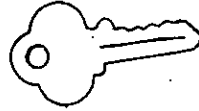
PROTOCOLOS DE APLICACION DE LA PRUEBA AMS

1.









2.

El coco está en la palma.

Todos los patos nadan.

3.

Foco _____

Jabón _____

Chico _____

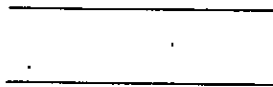
Dedal _____

4.





5.

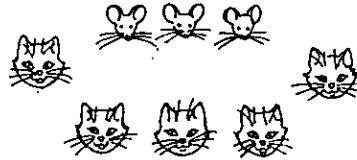


HAT

10



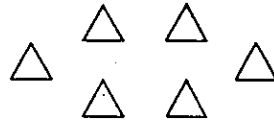
—



—



0 2 4 6



10 5 1 6