

129
2 es.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

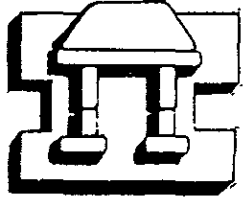


**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA**

**"EVALUACION DE LA PROPUESTA PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA
(PALEM)"**

**REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
CLAUDIA LOPEZ MARTINEZ**

DIRECTORA DE REPORTE DE INVESTIGACION:
MTRA. MA. GUADALUPE MARES CARDENAS.
ASESORES: LIC. LUIS ZARZOSA ESCOBEDO.
LIC. OLGA RIVAS GARCIA.



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA.

MEXICO 1998.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

266879



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.

A quien con amor y apoyo me impulsó a terminar este trabajo: Armando

A quien me brindó apoyo incondicional para llegar a donde estoy: Francisco

A mis asesores que tuvieron la paciencia para apoyarme en la realización de este trabajo y que con sus asesorías pude terminarlo:

Lupita Mares
Luis Zarzosa
Olga Rivas

A Gina con quien compartí muchas horas de trabajo y juntas nos apoyamos para llegar al *final*.

A todos ustedes ¡GRACIAS!



INDICE

INTRODUCCION

PAG

CAPITULO 1. Justificación de la Investigación en México 5

CAPITULO 2. La Propuesta PALEM 20

2.1 Fundamentación de la Propuesta PALEM 20

2.2 Aplicación de la Propuesta PALEM 23

2.3 La evaluación de la Propuesta PALEM 26

CAPITULO 3. Metodología 29

CAPITULO 4. Resultados..... 37

CONCLUSIONES 48

REFERENCIAS 51

APENDICE

ANEXOS

RESUMEN

La presente investigación se deriva de una investigación general en la que se evaluó de manera sistemática el efecto que, sobre el dominio de la lengua escrita, tiene la aplicación de un método particular, dentro de las aulas escolares.

Se evaluaron los métodos: Onomatopéyico, Minjares, Interconductual y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita PALEM. En el presente trabajo sólo se presentan los resultados correspondientes a la propuesta PALEM.

Participaron en el estudio particular 129 niños distribuidos en 5 grupos y cinco maestros que aplicaron la propuesta PALEM en el período escolar 1995-1996.

Para el logro del objetivo se realizó una preevaluación para identificar el nivel de entrada de los grupos en cuanto a repertorios precurrentes, dominio de aspectos mecánicos y dominio de aspectos funcionales de la lengua escrita y saber si existían diferencias entre ellos antes de ser entrenados con PALEM; y una postevaluación en la que se midió el dominio de los aspectos mecánicos, en los que además de la lectura de palabras, se evaluó la fluidez de lectura y el dictado. También se midió el dominio de los aspectos funcionales entre los que se encuentran la elaboración de una historia escrita, la inferencia oral y la inferencia escrita.

Para el análisis de los resultados se categorizaron las respuestas de los niños y se procedió al análisis estadístico. Los resultados obtenidos en la preevaluación indican que los grupos no fueron homogéneos puesto que existieron diferencias significativas entre ellos en los repertorios precurrentes y en el dominio de aspectos mecánicos de la lengua escrita. En dominio de inferencia oral muy pocos niños elaboraron respuestas de inferencia.

En la postevaluación se observó que las diferencias mostradas por los grupos en el dominio de aspectos mecánicos en la primera evaluación, fueron eliminadas al recibir entrenamiento con la propuesta, logrando que el 85% de los niños leyeran palabras simples y el 75% leyeran palabras con sílabas trabadas al final del ciclo escolar. Sin embargo, el 15% de niños no logró leer ningún tipo de palabras. En los resultados de dictado y fluidez de lectura los niños presentaron mayor promedio de errores en dictado, cuya variabilidad fluctuó entre el 19.13 y 28.5, mientras que en la lectura de una historia los promedios de errores variaron entre 1.74 y 4.44, por lo que se dice que tuvieron mayor dificultad al escribir que al leer. En las tareas que evalúan aspectos funcionales, se observó que pocos niños fueron capaces de hacer inferencias ya que los promedios de respuestas de inferencia fueron muy bajos en todos los grupos, además las diferencias observadas al inicio entre los grupos permanecieron. En cuanto a la elaboración de una historia escrita, el 27.8 % se limitó a describir los dibujos presentados y el 34.6% elaboró historias no pertinentes. Sólo el 37.6% de los niños logró elaborar la historia y se observaron diferencias entre los grupos en cuanto al porcentaje de niños que sí lo lograron. Es así como se observó que la propuesta no tuvo gran influencia en el dominio de los aspectos funcionales de los niños de los cinco grupos evaluados.

INTRODUCCION

En la actualidad existen diferentes métodos de lecto-escritura que son utilizados con la finalidad de ayudar a que los niños aprendan a leer y escribir. (Barbosa, 1988; Morales y Navarro, 1994; Dirección General de Educación Especial, 1987). Sin embargo, el fracaso escolar sigue presente, en el Distrito Federal la cifra correspondiente al primer grado es 7.74% (Coordinación Sectorial de Educación Primaria, Estadística general 1994-1995, S E.P.).

Sabemos que en el fracaso escolar pueden influir diversos factores que pueden ser psicológicos, sociales, económicos y pedagógicos. Sin embargo se le ha puesto mayor interés a los factores pedagógicos analizándolos minuciosamente para dar alternativas que puedan mejorarlos, entre dichos factores encontramos los métodos de lecto-escritura utilizados actualmente, los cuales requieren de una evaluación minuciosa que permita identificar la influencia que tienen en la adquisición de la lecto-escritura.

Dichos métodos de lecto-escritura pueden ser clasificados en dos grandes grupos que son:

- 1) Los métodos fonéticos o sintéticos; que normalmente privilegian los aspectos mecánicos de la lengua escrita.
- 2) Los métodos globales o analíticos; que privilegian los aspectos de comprensión de la lengua escrita y su funcionalidad social.

El empleo de los métodos del primer grupo, permite a los maestros observar en un corto plazo avances significativos en los estudiantes. Sin embargo han sido fuertemente criticados porque no introducen al niño en los usos socialmente relevantes de la lengua escrita y porque no toman en cuenta los antecedentes funcionales de ésta.

El uso de los métodos del segundo grupo, amplía de manera considerable el tiempo de enseñanza de la lengua escrita y, en algunos casos, se presentan problemas vinculados con el dominio de los aspectos mecánicos de la lecto escritura.

A pesar del debate que ha surgido en torno a dichos métodos, éste se ha quedado en el plano conceptual, por lo que existen en México pocos trabajos que hayan evaluado de manera sistemática el efecto de éstos métodos en los estudiantes de primer grado de primaria, dentro del

aula (Salas y Córdoba, 1994; Mares, Plancarte y Rueda, 1994)

Ante esta situación surgió el proyecto de evaluar diversos métodos, en cuanto a la influencia que tienen en los niños de primer año de primaria para la adquisición de la lecto-escritura, analizando los resultados desde un marco teórico Interconductual.

Los métodos que se evaluaron fueron los siguientes:

1) La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM); 2) El método Minjares; 3) El método Interconductual y 4) El método Onomatopéyico. Todos ellos en la ciudad de México.

Para la selección de los métodos se tomó en cuenta que fueran utilizados de manera generalizada en la Ciudad de México y en la zona Metropolitana, así como la posibilidad de acceder a las diferentes escuelas para realizar las evaluaciones necesarias.

En la investigación participaron 20 grupos de primer grado de primaria, de los cuales cinco correspondieron a cada método

Para el logro del objetivo, se diseñaron diversas pruebas que se consideraron pertinentes para realizar una preevaluación y una posevaluación de diversos aspectos de la lecto-escritura como son: repertorios precurrentes, dominio de aspectos mecánicos y dominio de aspectos funcionales.

La selección de las pruebas particulares incluidas en cada rubro y las categorías de análisis utilizadas se determinó con base en 2 criterios: 1) el modelo teórico desde el cual se realizó la investigación, es decir, el modelo de campo interconductual propuesto por Kantor (1975) y el concepto de desligamiento funcional desarrollado por Ribes y López (1985); y 2) el uso generalizado de dichas pruebas con el propósito de comparar los resultados de esta investigación con los datos existentes.

Adicionalmente se incluyó la prueba general de lectura desarrollada por PALEM con la finalidad de evaluar, desde su propia lógica conceptual, los avances de todos los métodos o propuestas de enseñanza de la lecto-escritura, porque ésta representa el proyecto institucional manejado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La prueba de repertorios precurrentes incluyó: discriminación visual, auditiva y espacial, esta última con respecto a un plano y no en relación a su propio cuerpo.

La prueba que evalúa los aspectos mecánicos de la lengua escrita incluyó: fonación de

letras, lectura de palabras simples, lectura de palabras con sílabas trabadas, dictado y lectura de un texto, esta última con el propósito de identificar el tiempo de lectura y el número de errores.

La prueba de aspectos funcionales incluyó: la presentación de enunciados orales seguidos por preguntas de inferencia, la presentación de enunciados escritos seguidos por preguntas de inferencia y la elaboración de una historia escrita a partir de 3 dibujos.

La prueba de PALEM se aplicó con el propósito de detectar el grado de conocimiento que tienen los niños sobre la lengua escrita, que incluye lo siguiente: a) identificar si el niño conoce qué se puede leer (palabras o dibujos); b) identificar si el niño conoce la direccionalidad de la lectura (izquierda- derecha); c) identificar si el niño conoce la correspondencia que existe entre la grafía y el sonido (a mayor número de palabras escritas, corresponde mayor número de palabras fonadas) y d) identificar qué elemento gráfico controla su interpretación del texto (el dibujo o alguna grafía propia del alfabeto). Sin embargo, no se hizo un análisis de los datos arrojados por estas pruebas desde la perspectiva psicogenética de Ferreiro en esta investigación, este tipo de análisis se desarrolló en otro reporte de investigación parcial derivado de la investigación general que aquí se menciona (Arrieta, C., 1997).

El diseño de la investigación general fue una variante del tipo observación-intervención-observación con grupo control agregado (Campbell y Stanley, 1973). La fase de observación incluyó: las pruebas antes mencionadas, 2 filmaciones de la clase que permitieron conocer el apego al método, una ficha de datos para el profesor, la identificación del turno y número de niños por grupo.

La fase de intervención consistió básicamente en el desarrollo del método de enseñanza elegido, implementado únicamente por el profesor de grupo, sin la intervención de los investigadores, esto con la finalidad de evaluar la interacción "método-profesor-grupo" dentro de las aulas escolares en primarias de la Ciudad de México.

Posteriormente, se categorizaron las respuestas dadas por los niños a cada una de las pruebas y se analizaron con apoyo en pruebas estadísticas. Estos datos permitieron conocer el nivel de entrada de los grupos antes de ser entrenados con el método correspondiente y la influencia de cada método en la adquisición de la lecto-escritura una vez que los niños fueron entrenados, así como las diferencias existentes entre los grupos en la preevaluación y en la

postevaluación.

De este proyecto general se deriva el presente reporte de investigación en que se presentan los resultados obtenidos de la evaluación a cinco grupos de niños de primer grado de primaria de escuelas de la Ciudad de México, en los que los maestros utilizaron la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua escrita (PALEM) durante el periodo escolar 1995-1996.

En este trabajo se reportan sólo los resultados obtenidos al aplicar las pruebas de repertorios precurrentes, dominio de aspectos mecánicos y dominio de aspectos funcionales de la lengua escrita.

CAPITULO 1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION EN MEXICO

La adquisición de la lecto escritura es un problema al que se han enfrentado países de diversas partes del mundo, ya que a muchos de los niños de primer grado de primaria se les dificulta aprender a leer y escribir, lo cual afecta su desempeño escolar posterior. Además el saber leer y escribir es un factor determinante para la aprobación o reprobación en primero de primaria.

Ante esta situación han surgido diversos métodos cuya finalidad es facilitar este proceso en los niños. A pesar de ello la adquisición de la lecto-escritura es un problema presente, puesto que aún existe el fracaso escolar. En la Ciudad de México la cifra de fracaso escolar de primer grado de primaria es de 7.74 (Estadística General 1994-1995, Coordinación Sectorial de Educación Primaria. S.E.P.).

A pesar de la gran polémica existente alrededor de los métodos de enseñanza de la lengua escrita existen, al menos en México, pocos estudios empíricos publicados al respecto. Tal vez la mayoría de los esfuerzos realizados en esta dirección han quedado como reportes teóricos en los distintos departamentos de la Secretaría de Educación Pública o, seguramente, ésto se vincula con la escasez de revistas adecuadas para publicar los diferentes trabajos de investigación realizados y se vincula también con la poca divulgación de las revistas existentes.

Los trabajos revisados son de naturaleza teórica y experimental, los primeros se dedican a investigar las bases teóricas del método y la forma de aplicarlo y en los segundos se entrena a los participantes con el método elegido o se hace alguna comparación con algún otro método. Es importante resaltar que en contraste con la escasez de estudios publicados, el número de métodos investigados es muy grande. En la breve revisión que a continuación se presenta se encontraron un total de 10 métodos de enseñanza de la lengua escrita y 4 estrategias de apoyo.

Ante la difícil tarea de organizar tanta variedad en tan escasos materiales, se decidió ordenar los estudios revisados agrupando los métodos a través de la vieja y cuestionable clasificación que los distingue con base en la unidad con la cual se inicia la enseñanza de la lengua escrita:

1) SINTETICOS: Inician con unidades fonéticas no significativas (letras o sílabas) y de ahí

avanza a unidades significativas. Entre ellos se encuentran el método onomatopéyico, el fonético, el directo, el interconductual, entre otros.

a) Método Onomatopéyico: Este método fue creado por Gregorio Quintero, es sintético y se caracteriza por la enseñanza de las letras por su sonido. Se considera un método simultáneo ya que se adquiere la habilidad de leer y escribir al mismo tiempo. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se concibe como una asociación entre respuestas sonoras y estímulos gráficos.

Este método fue analizado conceptualmente por Pérez (1991), quien hizo un análisis teórico de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura que se han empleado en diferentes momentos.

Para su análisis hace mención de los pasos propuestos por cada método para lograr la adquisición de la lengua escrita, entre los que se encuentran las actividades del docente y el alumno, así como del material necesario, conforme menciona cada método va señalado sus conclusiones. Entre los métodos analizados se encuentra el onomatopéyico. Sobre éste señala que pone énfasis en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema, para ello se plantean dos cuestiones, una que la pronunciación sea correcta para evitar confusiones entre fonemas y otra que las grafías de forma próxima se presenten separadamente para evitar confusiones visuales, así el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe como una asociación entre respuestas sonoras y estímulos gráficos. Además de que se basa en el principio de no pasar al siguiente par fonema-grafema hasta que la asociación este bien fijada. Concluye que el Onomatopéyico es un método sencillo de aplicar, pues el enseñar las letras por su sonido resulta atractivo para los niños, y ofrece una metodología accesible para el maestro en el grupo, obteniéndose resultados rápidos. Sin embargo no toma en cuenta las diferencias entre los alumnos, ya que enseña lo mismo para todos sin enfocarse a los intereses del niño.

b) Método fonético: Este método sugiere enseñarle a los niños primero las letras aisladamente, empezando por las vocales, después las consonantes, para después formar sílabas, palabras y finalmente, frases.

Este método fue analizado por De la Vega (1983), quien hizo una revisión teórica de los diferentes métodos de lecto-escritura, entre los que se encuentra el fonético. El objetivo fue dar

propuestas concretas dirigidas al aprendizaje de la lecto-escritura, enlistando diferentes técnicas que puedan resolver problemas de lectura ajustadas a las condiciones específicas de México, tomando como base el análisis de los diferentes métodos. El análisis y el lenguaje utilizado en este trabajo se inclina hacia el modelo conductual, por ser considerado por el autor un enfoque adecuado para dar solución a los problemas que se pueden presentar en torno a este tema.

Para determinar cual de estos métodos es el adecuado para la enseñanza de la lecto-escritura se hizo una revisión de diversas investigaciones tanto teóricas como experimentales, en las que se debían avalar los supuestos teóricos de cada método con resultados que demostraran que los niños adquieren el dominio de la lecto-escritura de manera rápida. De la Vega llegó a la conclusión de que el método fonético fomenta que los niños aprendan rápidamente a leer, ya que existen investigaciones que demuestran que entre más pequeña sea la unidad, más se simplifica la tarea y este es el planteamiento del que parte dicho método.

El método fonético también fue analizado por Rodríguez (1991), quien realizó una tesis que se derivó de un proyecto general, en el que se compararon tres métodos de enseñanza de la lecto-escritura, que fueron el fonético, el global y el funcional cuyo objetivo fue el de observar el proceso completo de adquisición de la lecto-escritura, cómo se produce la generalización de lo aprendido ante nuevos estímulos, evidenciar el desfazamiento entre la lectura mecánica y comprensión de lo leído, además de conocer las ventajas de utilizar un lenguaje cotidiano. En este trabajo sólo se reportan los resultados del método fonético.

Los participantes del estudio general fueron nueve niños preescolares de 5 años y medio a 6 años de edad, de los cuales 3 formaron el grupo experimental perteneciente al método fonético, de los otros 6, tres correspondieron al método global y los 3 restantes al funcional. El grupo control se formó con otros tres niños que fueron seleccionados en el mismo jardín.

Para la obtención de información se realizaron grabaciones de las interacciones lingüísticas, se hizo un pre-test de lecto-escritura, el tratamiento y un pos-test de lecto-escritura.

Las variables evaluadas fueron: si lee, si dice el nombre de las letra, si dice palabras o letras no escritas, si omite una letra o sílaba, si mezcla nombre y sonido de sílabas.

Para la escritura se evaluó la calidad del trazo, espaciamiento, ortografía, escritura comprensiva, copiado, transcripción y dictado.

Los resultados obtenidos indican que las diferencias entre el pre-test y el pos-test realizados a los niños no fueron considerables, incluso hubo niños del grupo control que realizaron mejor la tarea que los que fueron entrenados con el método fonético. Finalmente se concluye que el método fonético fomenta en el niño el aprendizaje mecánico ya que aprende a sonar lo escrito pero no comprende el mensaje.

c) Método Directo: Se dice que es un método sintético, ya que va de la parte al todo

Este método fue evaluado por Estévez (1995), quien realizó en el estado de Sonora una comparación entre cuatro métodos que fueron: directo, global, ecléctico y primero, siendo los tres últimos analíticos, porque van del todo a la parte.

El objetivo de la investigación fue el de evaluar los resultados del proceso enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en alumnos de primer grado de las escuelas oficiales de Hermosillo en función de los siguientes factores: 1) método de enseñanza, 2) nivel socioeconómico del alumno, 3) turno, 4) características del maestro y 5) sexo del alumno.

La población se compuso de todas las escuelas oficiales del municipio de Hermosillo de los que se tomaron los niños de primer grado de primaria, que en total fueron 4 mil 575 niños distribuidos en 138 grupos de los cuales 109 fueron matutinos y 29 vespertinos. Se seleccionó una muestra aleatoria de los grupos pertenecientes a cada método, posteriormente se aplicaron tres instrumentos, que fue la prueba de español, el cuestionario para los maestros y el cuestionario para padres.

En cuanto a los resultados se encontró que el 64% de los niños aprobaron, mientras que el 35% reprobó.

Se encontraron algunas diferencias entre los métodos aunque no fueron significativas, siendo el método "primero" el que tuvo más niños reprobados (56%) y los métodos directo, ecléctico y global tuvieron porcentajes similares de aprobados 69%, 65% y 69%, respectivamente.

d) Método Interconductual: Este método combina un entrenamiento fonético-silábico con un entrenamiento en los aspectos funcionales propios de la lengua escrita

Este método fue evaluado en dos investigaciones: la primera fue realizada por Mares, Plancarte y Rueda (1994), en la que compararon la eficacia de un programa basado en supuestos

teórico-metodológicos de la teoría interconductual, entre los que se encuentran los planteamientos de Kantor y la clasificación funcional de la conducta propuesta por Ribes y López.

La comparación de la eficacia del programa se hizo en términos del número de niños que alcanzan los criterios de dominio del nivel funcional de la lengua escrita y el tiempo de aprendizaje.

Los participantes fueron 96 niños de primer grado de primaria divididos en dos grupos, el control y el experimental.

Se aplicó una evaluación inicial, para después aplicar el programa *Interconductual* y se hizo una evaluación final.

Una característica del estudio fue que participaron niños de sexto grado de primaria como tutores de los niños participantes con la finalidad de evaluar el apoyo que brindan en la enseñanza de la lecto-escritura.

Como resultado se obtuvo que el programa tuvo un efecto positivo en los niños entrenados con este programa sobre las habilidades de comprensión de lectura, ya que superaron al grupo control a pesar de haber iniciado el ciclo escolar con habilidades semejantes en lecto-escritura. Además la participación de tutores se considera eficaz ya que la instrucción individual optimizó el tiempo de entrenamiento.

Esta investigación sirvió para que posteriormente Mares, Bazán y Farfán (1994) diseñaran otra investigación experimental en la que ponen a prueba el mismo programa, que es el *Interconductual*, con el fin de adecuarlo a la enseñanza de la profesora de cada grupo, enriquecer el programa con la experiencia del profesor y probar la eficacia del programa en nuevas circunstancias. Los participantes fueron cuatro grupos de primer grado de primaria, dos de Distrito Federal y dos de Singuilucan, Hidalgo. Un grupo de cada lugar fue asignado como grupo experimental y el otro como control.

Para la evaluación se tomó en cuenta el dominio de la mecánica de la lengua escrita, el dominio funcional de la lengua escrita y los tipos de interacción.

Los resultados obtenidos en relación a la mecánica de la lengua escrita indican que existieron diferencias significativas tanto entre los grupos experimentales, como entre los grupos

control, en cuanto al promedio de tiempo de lectura, por lo que dichos resultados no pueden ser atribuidos ni al entrenamiento con el programa, ni al número de niños por grupo, ya que la cantidad de niños fue variable en cada grupo y, si los resultados se debieran al entrenamiento con el programa, *no habría diferencias entre los grupos experimentales*. En cuanto al dominio de los aspectos funcionales, los grupos experimentales mostraron mayor dominio funcional que los grupos control. Con relación a la interacción maestro-alumno, se observó que las profesoras de los grupos experimentales promovieron interacciones en niveles funcionales más complejos en comparación con las profesoras de los grupos control. Además de estos resultados, en la investigación se resaltó la importancia que tiene la participación de la maestra para los logros de los métodos utilizados, ya que las dos maestras de los grupos experimentales utilizaron estrategias similares aunadas a las propuestas por el método interconducutoal, como son: la implementación de cuentos y el hacer partícipes a los padres indicándoles algunos ejercicios con los que podían apoyar a sus hijos, lo que ayudó a obtener mejores resultados

Es así como estas dos últimas investigaciones mostraron la eficacia de un programa de lecto-escritura tanto en escuelas urbanas como rurales, como fue el caso de las escuelas de Hidalgo, indicando así que este podría ser un método eficaz para lograr que los niños obtengan un mejor resultado en el aprendizaje de la lecto-escritura.

En el segundo grupo de acuerdo a la clasificación mencionada anteriormente se encuentran los métodos:

2) ANALITICOS: Inician con unidades significativas (frases o palabras) y de ahí avanzan a los fonemas.

Entre las investigaciones realizadas en relación al método analítico se encuentra la de Tapia (1991), quien analiza el método analítico como proceso de enseñanza de la lecto escritura. Este trabajo se deriva de un proyecto general en el que además del método analítico se incluye el sintético y el funcional.

La investigación surge con la finalidad de superar algunas fallas teórico-metodológicas presentadas en otras investigaciones principalmente donde se dejan de lado variables importantes para la adquisición de la lecto-escritura.

Los participantes del proyecto general fueron 12 niños y de ellos 3 pertenecieron al

método analítico, dos niñas y un niño.

Para la evaluación se aplicó un pre-test, un post-test y un entrenamiento de precurrentes que incluía: discriminación visual, fonación, y trazos.

También se realizó un pre-test, un pos-test y un tratamiento de lecto-escritura, en el que utilizó el alfabeto, sílabas, palabras, oraciones y párrafos, además de la escritura.

En los resultados se encontraron avances en la adquisición de la lecto-escritura en los niños participantes del estudio. Finalmente se concluye que con el método analítico los niños disminuyeron las adivinaciones ya que en el pre-test los niños intentaban adivinar y posteriormente intentaban leer.

A continuación se hace una descripción de los métodos analíticos así como de los trabajos enfocados a cada uno de ellos.

a) Método Natural: Parte de las primeras investigaciones sistemáticas hechas en 1971 acerca de los orígenes de la escritura entre los 3 y 6 años de edad; el método natural fue propuesto por Freinet para tratar de cambiar las prácticas autoritarias utilizadas en la enseñanza inicial de las primeras letras, ya que éstas ocasionan una memorización excesiva y se limita a la copia de textos. Por lo que se requiere retomar a la experiencia natural del individuo, y por lo tanto, propone que la vida humana es un continuo evolutivo desarrollado por la experiencia activa dentro de un contexto social, es decir, que para que se de el aprendizaje, el niño debe estar activo, en lugar de sólo ser pasivo y que es la misma interacción con las personas de su entorno lo que puede facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Por otro lado, afirma que el niño es creador y participativo por lo que no se debe interferir en su proceso de desarrollo y mucho menos tratar de transferir las formas de pensar de un adulto ya elaboradas. Lo que se debe hacer es permitir que el niño desarrolle sus propias maneras de entender la comunicación hablada y escrita.

Freinet plantea que el niño va pasando por diferentes etapas que van desde que el niño comienza a descubrir que existe relación entre la lengua hablada y escrita, que es aproximadamente a los cuatro años de edad, hasta llegar a utilizar palabras que puedan describir pequeñas historias, que es a los seis años de edad, para que finalmente llegue a apropiarse de las frases, ubicar la función de la palabra y conocer la composición analítica del sonido y la grafía.

Oñativia (1989), realiza un análisis crítico de las propuestas acerca del aprendizaje de la lecto-escritura enfocándose a algunas propuestas hechas en los últimos 30 años, en los que menciona al método natural propuesto por Freinet, con el cual manifiesta no estar de acuerdo debido a que considera que la escritura no es un desenvolvimiento de las tentativas experimentales sensibles como lo señala Freinet.

b) Método Integral: Este responde a un paradigma de integración, ya que abarca al sujeto total reuniendo procesos primarios y secundarios, no lo considera puramente cognoscitivo, sino lo abarca totalmente, puesto que considera que también interviene el desarrollo biopsicosocial del individuo.

Se dice que este método parte de que el aprendizaje se da a través de dos fuentes de información, la interna y la externa, y dos sistemas de organización de la experiencia, el que involucra la maduración de los procesos sensoriomotrices y la característica lógico-racional del pensamiento en relación con los procesos de codificación del lenguaje, en este caso del escrito.

Este método también fue analizado por Oñativia (1989), el cual manifiesta estar de acuerdo con este método ya que dice que es una propuesta válida que ha dado resultados satisfactorios y que se encuentra en vías de aplicarse a nuevas áreas, sin embargo considera que aún requiere de revisión.

c) Método Global: Respecto al método global, propuesto por Decroly, se dice que este sistema ordena la enseñanza alrededor de supuestos intereses infantiles, tomando en cuenta al niño y sus necesidades, así como el ambiente en que vive. Señala que el niño y el maestro inician conociendo el todo antes que la parte. Es un método que exige que se sigan al pie de la letra los pasos señalados, empezando por la clasificación de los niños para lograr grupos homogéneos y no permitiendo que se pase de una etapa a otra hasta que todos y cada uno de los alumnos dominen lo enseñado. Sugiere enseñarle al niño una frase o palabra completa y de ahí pasar a analizar primero las palabras, luego las sílabas y finalmente descomponerlas en fonemas.

El método global fue revisado conceptualmente por Pérez, (1991), quien señala que no permite el desarrollo de la creatividad y espontaneidad de los niños ni del maestro, además de que frena el proceso de la lengua escrita en algunos de los alumnos al no permitir avanzar a la siguiente etapa si aún hay niños que no han aprendido lo enseñado. Devalúa la intervención del

maestro al circunscribir el éxito de la adquisición de la lecto-escritura al hecho de que se sigan rigurosamente los pasos del método.

De la Vega (1983), es otro de los autores que realizó una investigación teórica sobre este método, aunque para ello recurrió a investigaciones que se enfocaron a éste. Debido a que no se encontraron investigaciones experimentales que respalden la postura de que los niños perciben las cosas como un todo indiferenciado, concluye que a pesar de ser un método que promueve la adquisición de la lecto-escritura de manera rápida, es menos eficaz que el método fonético

En cuanto a las investigaciones experimentales realizadas sobre este método tenemos la de Ruiz (1992), quien hizo una investigación que consistió en probar dos condiciones educativas distintas para identificar cuál de las dos permite un desarrollo simultáneo de la comunicación vocal y la lecto-escritura en niños hipoacúsicos, dichas condiciones fueron la del método global y la del método de lectura de labios.

Los participantes de la investigación fueron dos niñas una de cinco y otra de nueve años, para su selección se tomó en cuenta la interacción de las niñas con sus padres, la primera fue una niña que recibió estimulación de parte de sus padres, ya que siempre se le habló de frente y se le presionó para que intentara hablar, a la niña de 9 años no era presionada por sus padres para que intentara hablar.

El procedimiento consistió en someter primero a las dos niñas a un entrenamiento con el método de la lectura de labios, después se les asignó al azar un método a cada una, a la niña de cinco años se le asignó el global y a la de nueve el de lectura de labios.

La investigación consistió en una evaluación inicial, el entrenamiento con el método y una evaluación final. La primera consistió en evaluar la pronunciación, la comprensión de lectura de labios y el tacto (que eran dibujos familiares que se les mostraban a las niñas). El entrenamiento dependió del método utilizado; en el caso del global se modeló la postura para la emisión de la letra representada en una tarjeta y se le pidió al sujeto que imitara la articulación del fonema, el de lectura de labios consistió en la presentación de tarjetas con dibujos sencillos que fueran familiares al sujeto, como las letras del abecedario, y la pronunciación del nombre de la figura que aparecía en la tarjeta. Al presentar el dibujo se emitía el nombre del mismo y se repetía en dos ocasiones, se le pedía a la niña que señalara el tacto (dibujo que se le mostraba a la niña en una

tarjeta) articulado por el instructor.

En la evaluación final se observó que existieron muy pocas diferencias entre los resultados arrojados por cada uno de los métodos, ya que si un método superó al otro en algunos aspectos, el otro lo superaba en algunos aspectos más, por ejemplo: la niña sometida al método global, logró mayor habilidad para pronunciar las palabras que la sometida al método de lectura de labios, pero esta última puede deletrear y reconocer en un libro los fonemas que componen el abecedario latino.

d) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM): Esta se fundamenta en los supuestos teóricos propuestos por Ferreiro, los cuales son considerados un intento por descifrar la evolución psicogenética de la escritura buscando adecuarla a la teoría y metodología de Piaget, estos supuestos teóricos fueron presentados entre 1974 y 1976 en Argentina y en 1982 en México. Se menciona que se trató de ajustar el paradigma piagetiano al aprendizaje de la lecto-escritura proponiendo constructos en términos de estadios de desarrollo de la escritura. Así, desde este nuevo enfoque los niveles de conceptualización se denominan presilábico, donde el niño en un primer momento considera la escritura y el dibujo como elementos indiferenciados, posteriormente manifiesta diferencias entre ellos al considerar que los textos representan los nombres de los objetos al descubrir la relación entre la escritura y el significado; silábico, donde el niño establece una relación entre las emisiones sonoras y los textos, es decir, a una emisión sonora larga le corresponde un texto largo y viceversa, además el niño hace corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra; y finalmente el alfabético, donde el niño descubre que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos, lo que le permite establecer una correspondencia entre cada grafía con cada fono de la emisión oral .

Ferreiro destaca el momento en que el niño descubre "el texto de lo que no es texto", es decir, cuando descubren la diferencia entre dibujo y escritura, y a partir de aquí el niño pasará por diferentes estadios cognitivos tratando de acomodar sus conceptualizaciones al objeto, que en este caso es la escritura, tratando de establecer un equilibrio. Para llegar a este equilibrio el niño encontrará dificultades, por lo que cometerá errores que procurará solucionar, a dichos errores se les llama "constructivos", ya que no se deben a problemas de maduración, lo que requiere el niño para poder superarlos es que el maestro lo conduzca a una revisión y reflexión que lo lleven a un

equilibrio de sus estructuras cognitivas lo que le permitirá avanzar al siguiente estadio. Es así como se considera al niño como el principal partícipe de su aprendizaje y al método como un facilitador o por el contrario, puede dificultar el aprendizaje. Aquí se considera al niño como sujeto activo de conocimiento, mientras que el maestro estará encargado de propiciar y estimular el aprendizaje creando las condiciones favorables y permitiéndose conocer el proceso evolutivo del niño.

Oñativia (1989), realizó un análisis teórico de la propuesta de Ferreiro, en la que menciona la fundamentación de ésta y manifiesta no estar de acuerdo con ella debido a que considera que el aprendizaje no es un producto de la acción de esquemas asimilativos de la inteligencia, orientados hacia el objeto de conocimiento, como lo dice Ferreiro. Además menciona que esta propuesta relega la participación del maestro al considerar al niño como único protagonista de su aprendizaje. Asimismo señala que por la confusión existente en cuanto al término "método", este enfoque trata de cambiar al método por algo sin precedentes, ya que considera que no crea el aprendizaje, sino que puede ser un facilitador de éste.

De la propuesta de Ferreiro se derivó la Propuesta PALEM que fue analizada conceptualmente por Pérez (1991), quien menciona que fue aplicada por la Secretaría de Educación Pública y se fundamentó en el Constructivismo Psicológico, puesto que considera al niño como un sujeto que actúa y reflexiona para comprender el mundo que lo rodea.

Esta propuesta permite al maestro conocer el proceso evolutivo del niño para identificar qué hechos o situaciones pueden ser útiles a este proceso en determinado momento. Así, el maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades para cada momento de las tareas que realicen.

A partir de lo anterior, Pérez concluye que el trabajo con la propuesta estimula la creatividad del maestro y del alumno durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Que el empleo de la propuesta en cada grupo es diferente al atender a las características específicas, tanto del grupo como de cada uno de los niños. Y que debido a que vivimos en una época de cambio, se requerirá de nuevas adaptaciones dependiendo de las necesidades que surjan, así como de una capacitación constante para los docentes.

Entre las investigaciones experimentales basadas en los fundamentos teóricos de la

propuesta de Ferreiro, encontramos la de Guzmán (1985), quien realizó una investigación en Bogotá, Colombia, con el objetivo de conocer el proceso que siguen los niños para el aprendizaje de la lecto-escritura.

En ella participaron 53 niños de primer grado de primaria cuyas edades fluctuaban entre los 6 años 10 meses y 7 años 4 meses y que pertenecieron a la misma escuela..

Para ello utilizó dos pruebas basadas en las aportaciones de Ferreiro y Teberosky . Una de ellas permitía ver cómo concebían los niños los textos escritos y sus separaciones, y otra que permitía ver la correspondencia que hacían entre el texto y la emisión oral; a partir de los resultados de la aplicación de estas pruebas se hizo un diagnóstico .

Durante todo el ciclo escolar se hicieron entrevistas con cada niño, se recogió información por medio de los trabajos de los niños, grabaciones de clases y registros de clase. Al finalizar el año se analizó la información obtenida para reconstruir el proceso seguido por los niños. También se volvieron a aplicar las pruebas utilizadas en el diagnóstico para hacer una comparación con los primeros resultados.

La información encontrada en cuanto a la lectura indica que un 94% de los niños leían y trataban de buscar significado a lo que leían, mientras que el 33% se consideraron como buenos descifradores al reconocer sin dificultad el sonido de cada letra. En cuanto a la escritura, el 39% consideraba que las palabras se podían escribir en forma variable y el 92% no podía separar completamente las palabras de las frases presentadas en las pruebas.

Estos resultados demuestran que los niños estaban en diferentes etapas del proceso de apropiación del lenguaje escrito, a pesar de que todos habían estado en idénticas experiencias escolares.

También se encontró una revisión teórica en la que se analizan los dos tipos de métodos aquí mencionados que son los analíticos y los sintéticos, dicho trabajo es el de Morales y Navarro (1994), cuyo objetivo fue presentar sugerencias metodológicas para la adquisición de lecto-escritura en niños con retardo generalizado leve, basándose para ello en el análisis del método sintético y del analítico.

Para el análisis parten de un enfoque conductual y con base en ello determinan que debido a que los métodos fueron desarrollados para niños normales y que llevan cierto ritmo, no

se pueden aplicar tal cual a los niños con retraso. Finalmente las autoras concluyen que los métodos conductuales son los que ofrecen mayores alternativas para que los sujetos con retardo logren la adquisición de la lecto-escritura, ya que consideran que pueden ajustarse al desarrollo del plan de tratamiento puesto que se va realizando una evaluación continua.

Además de las investigaciones sobre los métodos de lecto-escritura se encontró una investigación en la que se comparan modelos instruccionales para la enseñanza de la lengua escrita en primer grado en poblaciones de alto riesgo. Esta es la de Pinell, Lyons, Deford, Bryk y Seltzer (1994), que fue realizada en Estados Unidos y en ella se comparan cuatro tratamientos donde se utiliza la "Recuperación de la Lectura" (*Reading Recovery*), dichos tratamientos son.

1.- Recuperación de la Lectura (*Reading recovery*): el cual propone la intervención de un guía o tutor, con el objetivo de lograr avances en las estrategias independientes de lectura, se da una asesoría uno a uno y el tutor usa diferentes lecturas de textos de complejidad creciente. Los alumnos deben leerlas y escribir el mensaje de la historia. Este método se ha descrito como una aproximación al equilibrio entre el aprender fonológico y el reconocimiento de la información en el texto.

2.- Exito en la Lectura: Este modelo propone el uso de lecciones con tutorías individuales con cada niño y se aplicó junto con el *Reading Recovery* (RR). Para la aplicación de estos modelos los maestros participantes fueron entrenados en el uso del material utilizado por el RR, de esta manera pueden utilizar diversas estrategias que permitan al alumno desarrollar habilidades que les ayuden a entender las lecciones que se les indican. En este modelo el maestro da una lectura al niño, le pide que la lea y que escriba la idea central.

3.- Técnicas de Instrucción Directa: Toman en cuenta el desarrollo del vocabulario, el reconocimiento de las palabras y las inferencias literales producidas por el niño en las lecciones, las cuales fueron aplicadas de manera individual con cada niño. Estas técnicas se aplicaron en combinación con el RR.

4.- Lectura y Escritura en Grupo: Fue aplicada en grupos de niños, a diferencia de las anteriores que fueron individuales. Los maestros que la llevaron a cabo fueron entrenados en la aplicación del RR y ellos debían adaptarla a su forma de trabajo en grupo.

En el estudio participaron 403 estudiantes (238 masculinos y 165 femeninos) de 2 zonas rurales, 2 suburbanas y 6 escuelas urbanas. Para la elección de éstos se aplicaron pruebas estandarizadas y se tomó en cuenta la experiencia y conocimiento de los maestros. Posteriormente se formaron los grupos y en cada uno se llevó a cabo uno de los cuatro tratamientos.

Los resultados indican que la RR produjo efectos significativos en los cuatro tratamientos, sin embargo las tutorías uno a uno que plantea la Recuperación de la Lectura, no son suficientes, puesto que necesita apoyarse en otros aspectos del aprendizaje del niño, que de alguna manera contenían los demás tratamientos. Además es importante la experiencia del maestro para lograr el éxito de los programas, porque de ello depende el que utilicen adecuadamente las estrategias que permitan el avance de los alumnos.

El tratamiento de lectura y escritura en grupo tuvo un impacto potencial en la enseñanza en grupo e indica que los maestros lo pueden utilizar en su trabajo en el salón de clases.

Este estudio aporta datos importantes en cuanto a factores que pueden intervenir en la lectura, sin embargo no es referente a un método de lecto-escritura, más que nada es un apoyo enfocado hacia la adquisición de habilidades de lectura, pero es conveniente mencionar que fue hecho en E.U. por lo que sería interesante aplicarlo a una población aquí en México y conocer la influencia que pudieran tener estos tratamientos.

Las investigaciones aquí señaladas fueron realizadas con un objetivo común que fue el de conocer la funcionalidad de algunos métodos en la adquisición de la lecto-escritura. En el caso de las investigaciones de tipo teórico son consideradas de gran importancia puesto que son las que dan las propuestas para mejorar las condiciones en que se da la lecto-escritura, sin embargo también es importante que se lleven a cabo, posteriormente, las sugerencias que hacen para saber si realmente resultarían, y si no es así poder seguir dando alternativas que favorezcan dicho proceso.

En lo que respecta a las investigaciones experimentales, existen algunas que parten de una metodología similar en la que se busca observar la funcionalidad de un método particular y con una muestra de niños semejante, como es el caso de Rodríguez (1991) y Tapia (1991) quienes evaluaron un método cada una y cuyos sujetos experimentales fueron 3, una de las desventajas de

utilizar este número de sujetos es que los resultados no son representativos por lo reducido de la muestra, aunque puede tener como ventaja que se tiene un mayor control de variables en pocos sujetos a que si fuera la cantidad de niños de un aula regular.

Por otro lado se tiene el caso contrario en el que hubo demasiados sujetos y se evaluaron varios métodos, tal es el caso de Estevez (1995), quien no señala cómo corroboraron que efectivamente los maestros utilizaron los métodos señalados, lo que indica también que entre más grande sea la población se tiene menor control de variables.

Como se puede observar, existen pocas investigaciones publicadas en México en torno al tema de la lecto-escritura, por lo que se considera que aún falta mucho por hacerse, puesto que la mayoría de los estudios señalados tanto teóricos como experimentales evalúan ciertos métodos y su aplicación, pero se puede decir que son muy pocos, en comparación con todos los métodos que existen en la realidad.

Por un lado las investigaciones teóricas aportan supuestos de lo que podría o no funcionar, pero no se comprueba, lo que no las desacredita, ya que éstas son las que sirven de base para los estudios experimentales, pero la mayoría de las veces no dan evidencias empíricas de su eficacia.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones experimentales, hacen comparaciones entre algunos métodos, pero con muy poca población, lo que impide generalizar los resultados arrojados por cada una de ellas, además de que se centran en sólo algunos aspectos del método. Por tal razón se considera que es necesario continuar con las investigaciones en torno a este tema que es tan importante y que afecta a una gran población tanto de México, como de otros países.

Por lo tanto, en esta investigación se evalúa de manera sistemática la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM) a la cual nos enfocaremos en los siguientes capítulos.

CAPITULO 2. LA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA (PALEM)

2.1 FUNDAMENTACION DE LA PROPUESTA (PALEM)

A raíz de los problemas suscitados respecto a la adquisición de la lecto escritura, han surgido diversos métodos, los cuales buscan que el aprendizaje de la lengua escrita sea más favorable a los niños de primer grado de primaria.

Entre dichos métodos nos encontramos el de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM), que está basado en los planteamientos hechos por Ferreiro, de los cuales hablaremos en este capítulo.

Ferreiro y Teberosky (1979), basándose en la Teoría Psicogenética de Piaget y la Psicolingüística, derivada de los trabajos de Chomsky, hacen un planteamiento acerca de los aspectos que se deben tomar en cuenta para que los problemas en la adquisición de la lecto-escritura para los niños disminuyan.

Se argumenta que hasta ahora los métodos utilizados son de dos tipos, por un lado los sintéticos y por el otro los analíticos.

Los primeros parten de elementos menores a la palabra y se insiste en la correspondencia entre el sonido y la grafía.

Por otro lado, los analíticos consideran que primero debe haber un reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes se hace después.

Como se puede notar, ambos tipos de métodos ponen énfasis en la habilidades perceptivas de los niños y se olvidan de otros aspectos. Por tal motivo, Ferreiro menciona que los problemas en la adquisición de la lecto-escritura no se han acabado y propone algunos aspectos que ella considera relevantes: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas.

Es así como se trata de ver al niño como alguien activo que no solo recibe información, sino que él participa en la adquisición de ésta, construyendo nociones. La parte en la que entra como fundamento la Psicolingüística Contemporánea es donde se ve al niño como alguien que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, además

de darle un lugar muy importante al componente sintáctico, el cual indica que el niño ya posee un conocimiento sobre la funcionalidad de la lengua materna, lo que se observa cuando el niño regulariza los verbos irregulares. Señala también que si un niño no puede repetir una palabra desconocida, no significa que no sea capaz de comprender y producir los distintos fonemas de su lenguaje.

A partir de esto, se busca ver al niño como alguien que trata de comprender el mundo que lo rodea y que trata de resolver las dudas que le surgen. Es aquí donde entra la teoría Psicogenética de Piaget, ya que ésta plantea que el niño aprende a partir de sus propias acciones sobre los objetos del mundo que construye sus propias categorías de pensamiento, al mismo tiempo que organiza su mundo.

Un principio básico de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto. Por lo que es necesario distinguir entre los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje del sujeto y poner al centro del proceso de aprendizaje al niño y no al método.

Por esta razón, Ferreiro considera a la teoría de Piaget como una de las más importantes para conocer el proceso de aprendizaje de los individuos.

Sin embargo, menciona que al llevarlo a la práctica muchos docentes se han encontrado con varios problemas, porque Piaget no realizó investigaciones relacionadas a la adquisición de la lecto-escritura y sólo se observaron los procesos de las operaciones matemáticas por lo que se cree que sólo funciona para ellas. Esto los lleva a basarse en otras teorías a la hora de enseñarlos a leer y escribir, por lo que se dice que se tienen dos concepciones distintas de un mismo niño, ya que a la hora de las matemáticas se le ve como un niño activo y a la hora de la lecto-escritura se vuelve pasivo.

Ante esto la autora menciona que se debe ver a la teoría de Piaget como un marco de referencia más completo y así poderlo adaptar a cualquier proceso de adquisición de conocimiento, evitando así concebir al niño de dos formas diferentes.

Otro aspecto importante que se retoma de la teoría piagetiana es la noción de errores constructivos, la cual permite hacer una diferencia entre los verdaderos errores y aquellos que son prerequisites necesarios para poder obtener respuestas correctas.

De esta manera, adaptándolo a la adquisición de la lecto-escritura se puede analizar el proceso que sigue el niño evitando tomar todas las dificultades a la que se enfrenta como errores verdaderos.

Uno de los principales objetivos del trabajo de Ferreiro fue el de identificar los errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la lecto-escritura. Para ello realizó investigaciones basadas en las dos teorías ya mencionadas la Psicología Genética de Piaget y la Psicolingüística Contemporánea.

El objetivo de dichas investigaciones fue el de estudiar el proceso de construcción de la lecto-escritura a partir de los siguientes objetivos particulares:

- Identificar los procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la lecto-escritura.
- Comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles
- Descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Para poder lograr los objetivos se idearon situaciones experimentales que permitieran que el niño pusiera en evidencia la escritura tal y como él la ve, la lectura tal y como él la entiende y los problemas tal y como se los plantea, puesto que los test existentes no cumplían con estas características.

Además se trató que las respuestas se definieran, no en términos de lo que falta para recibir una enseñanza, sino para poner en evidencia los aspectos positivos del conocimiento.

Los principios en los que se basó la construcción del diseño experimental fueron:

- 1.- No identificar lectura con descifrado: Ya que leer no equivale a descifrado.
- 2.- No identificar lectura con copia de modelo: Escribir es una tarea de orden conceptual y cuando un niño lo hace, pone en juego sus hipótesis acerca del resultado de la representación gráfica.
- 3.- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia. Debido a que la adquisición de la escritura se entiende como producto de una construcción activa de ella.

Para llevar a cabo las investigaciones, además de que la situación experimental fuera la adecuada, también se requería que ésta fuera flexible.

Basándose en la Psicología Genética, las tareas realizadas para las investigaciones

suponían una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Se hacían interrogatorios de manera individual con los niños, las tareas implicaban elementos conflictivos, por lo que el niño debía razonar para resolverlas.

El diseño experimental comprendía tanto situaciones de interpretación del código alfabético, como situaciones de producción gráfica.

Como resultado de estas investigaciones se lograron encontrar respuestas realmente originales, lo que permitió elaborar hipótesis para comprender su significado.

A partir de estas investigaciones, realizadas en América Latina y que validaron el planteamiento de Ferreiro, surgió en México una Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM), la cual, según Ferreiro(1989), fue puesta en práctica por la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), en 1981 por la Dirección General de Educación Especial en grupos integrados y en 1984 se inicia su aplicación en grupos de primaria regular.

2.2 APLICACION DE LA PROPUESTA (PALEM)

Partiendo de los planteamientos hechos por Ferreiro, surge una nueva propuesta que, al igual que los métodos ya existentes, busca terminar con el gran problema de la adquisición de la lecto-escritura en los niños. Esta es denominada Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM).

Esta surge a partir de la Modernización Educativa, ya que la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), con el objetivo de abatir los altos índices de deserción y reprobación escolar lo presenta como una alternativa. De acuerdo con la S.E.P., esta propuesta es una opción para que el maestro aborde y fortalezca el proceso enseñanza-aprendizaje y que, a la vez, proporcione al alumno la oportunidad de desarrollar, profundizar y reflexionar los conocimientos adquiridos.

La Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito federal, menciona dos investigaciones, las cuales sustentan teóricamente esta propuesta.

La primera "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura", llevó a verificar que existe un proceso en el aprendizaje de la lengua escrita que inicia desde muy temprana edad en el niño y se desarrolla de acuerdo con las oportunidades que este tenga para cuestionarse sobre las características del sistema.

La segunda es "Análisis de la Perturbaciones en el proceso de Adquisición de lecto-escritura", en la que se mostró que de los niños que ingresan a primer grado de primaria regular, solo el 62% logra terminarla con lecto-escritura tipo alfabético, es decir, que logran relacionar a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra; el 13% con escritura tipo silábico-alfabético, o sea que relacionan unas veces una grafía con una sílaba y otras una grafía con un fonema dentro de la misma palabra ; y casi el 25% presenta escrituras silábicas y presilábicas, en el primer tipo se encuentran los niños que relacionan a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra, en los presilábicos se encuentran aquellos que no relacionan los textos con los aspectos sonoros del habla.

Así, esta propuesta se aplica por primera vez en 1984 en grupos de primer grado de primaria y en 1985 en segundo grado.

La propuesta ha tenido algunas modificaciones provenientes de la práctica y de las aportaciones surgidas durante su aplicación.

Una vez que se puso en práctica, inicialmente en muy pocos grupos, esta aplicación ha ido aumentando, abarcando diversas entidades, además del Distrito Federal (D.F.).

La Dirección General de Educación Especial (1986), caracteriza a la Propuesta PALEM como flexible en su aplicación, argumentando que cada maestro determina, elige o crea las actividades para cada momento de su tarea, dependiendo de las características conceptuales de cada alumno. Por tales razones la propuesta no es considerada como un método, sino como una metodología, la cual se caracteriza por la búsqueda de las causas que determinan un proceso, asimismo, afirman que esta responde a una metodología que propicia la construcción del conocimiento.

El objetivo de la propuesta es orientar al maestro acerca del proceso que sigue el niño en la adquisición de la lecto escritura. Para ello se han realizado cursos y conferencias en los que se les informa a los maestros sobre la propuesta y así ir despertando su interés. También existe un manual que les es proporcionado para que los maestros identifiquen el proceso que sigue el niño en la adquisición de la lecto-escritura y para que conozcan la forma en que opera la Propuesta.

El manual se compone de seis capítulos, que van desde la importancia de la lecto-escritura y el proceso que sigue el niño para la adquisición de ésta, hasta la forma de aplicación y

los objetivos de la Propuesta (PALEM).

Se menciona que el maestro es de suma importancia para la aplicación de la Propuesta, puesto que aquel que quiera trabajar con ella debe tener muy claras las bases teóricas de ésta y buscará propiciar el aprendizaje evitando que los niños solo memoricen las letras, sino que dará tiempo a que descubran su sistema de escritura y su importancia. Para que esto se logre no debe olvidar que los niños son sujetos cognoscentes, tomar en cuenta las diferentes conceptualizaciones de cada niño durante el proceso de adquisición de la lengua-escrita y promover la comunicación e intercambio de opiniones.

Otra labor que realiza el maestro es la planeación semanal, la cual debe hacerse de acuerdo a las conceptualizaciones de cada alumno, tomando en cuenta los aspectos que se van a favorecer y seleccionar el tipo de actividades que se van a realizar, sin olvidar que posiblemente haya cambios puesto que habrá actividades que no resulten de interés para los niños.

Se le sugiere al maestro que durante la realización de las actividades muestre entusiasmo hacia ellos, participe y atienda a todos los niños sin dejar solos a algunos de ellos.

Para apoyar al maestro en la planeación de las actividades se le proporciona, además del manual, unas tarjetas que contienen algunas actividades y se explica brevemente lo que se pretende favorecer con ellas, se plantean algunas preguntas que puede hacer el maestro y posibles respuestas de los niños. Las actividades que aquí se proponen se dividen en actividades en equipo, grupales y tareas.

Dentro de la propuesta PALEM se le da importancia a la participación de los padres de los niños dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos, por lo que promueve la relación entre maestros y padres para que los primeros conozcan mejor a sus alumnos y los padres puedan entender el trabajo que se realiza con el grupo.

Para esto se recomienda hacer reuniones durante el año escolar con los padres, una al inicio, otra a mediados y otra al final del ciclo.

Durante la primera reunión el maestro explica a los padres la forma en que se va a trabajar con sus hijos, la importancia de su participación y la manera en que pueden colaborar.

En las siguientes reuniones se les explicará el proceso que han seguido los niños y se les pedirá apoyo para superar algunos problemas que se hayan presentado y asimismo permitirá el

intercambio de ideas entre ellos.

2.3 LA EVALUACION DE LA PROPUESTA PALEM

La evaluación es un aspecto muy importante que se debe llevar a cabo durante la aplicación de cualquier método para poder identificar el nivel en que se encuentran los niños, si van avanzando en el aprendizaje de la lecto-escritura y si el método esta influyendo positiva o negativamente.

La propuesta PALEM no es la excepción, ya que plantea que se debe llevar a cabo una evaluación e indica que "si el aprendizaje es concebido como un proceso por medio del cual el sujeto construye su propio conocimiento, la evaluación tiene que dar cuenta del proceso que sigue el sujeto para comprender el objeto de conocimiento, y de las características particulares del sujeto que aprende" (S.E.P., 1993, p.1).

Para orientar al maestro en la forma que se debe llevar a cabo la evaluación, se elaboró una "guía de evaluación" que le permita detectar las diferentes conceptualizaciones que tienen los niños sobre la lecto-escritura y de esta manera pueda reorganizar su trabajo favoreciendo el aprendizaje de los alumnos.

En esta guía se plantea que el maestro debe efectuar cuatro evaluaciones en el transcurso del año escolar, las cuales se llevan a cabo en los siguientes periodos:

1a.; 1a. semana de septiembre

2a.; 1a. semana de diciembre

3a.; 1a semana de marzo

4a.; 1a semana de junio

En dicha guía se le explica al maestro las características del material que utilizará, la técnica de aplicación y la forma de registrar los resultados, además de que se incluye el material necesario para las evaluaciones.

En cada una de las evaluaciones se toma en cuenta la escritura, la lectura y el análisis de la representación escrita de oraciones.

La escritura se compone de dictado de palabras y de enunciados y de escritura libre, ésta se evalúa cuatro veces durante el ciclo escolar y en cada evaluación las palabras, enunciados y los

temas de escritura libre varían.

La prueba de escritura se aplica de forma grupal y se pone énfasis en que los niños deben trabajar de manera individual con la finalidad de evitar la copia y que de esta manera no se vean alterados los resultados.

Una vez aplicada la prueba de escritura se hace un registro de resultados en el que se analiza la conceptualización de cada uno de los niños en cada evaluación de acuerdo a las siguientes categorías:

- *Presilábicos (PS)*: Cuando no relaciona los textos con los aspectos sonoros del habla.
- *Silábicos (S)*: Cuando el niño relaciona a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra.
- *Silábico alfabética (S/A)*: Cuando el niño relaciona algunas veces la grafía con una sílaba y otras una grafía con un fonema dentro de la misma palabra.
- *Alfabética (A)*: Cuando el niño relaciona a cada grafía de su escritura con un fonema dentro de la misma palabra.

En el dictado de enunciados además de considerar las categorías mencionadas, se consideran las separaciones que hacen los niños entre una palabra y otra.

En la escritura libre se aplican los mismos criterios que se utilizan para el análisis de los enunciados.

En lo que respecta a la prueba de lectura, esta se aplica de manera individual utilizando tarjetas que contienen palabras, enunciados y párrafos con imagen y sin imagen. En las dos primeras evaluaciones se muestra al niño las tarjetas con palabras y enunciados y en las dos últimas evaluaciones, además de las palabras y enunciados, se muestra un párrafo. Las palabras, enunciados y párrafos son diferentes en cada evaluación.

Las respuestas de los niños ante la prueba de lectura son analizadas con base en tres criterios que son: a) si el niño considera que el texto sin imagen no tiene significado, b) si el niño asigna un significado a los textos asociándolos con otros que contengan letras que se les hagan familiares y c) si el niño al leer el texto considera las letras que componen cada palabra.

De manera general, esta es la forma como se lleva a cabo la evaluación de cada uno de los aspectos de la lecto-escritura desde la perspectiva de PALEM en niños de primer grado de

primaria. Esta evaluación se describe de manera clara en la "guía de evaluación" elaborada por la Dirección General de Educación especial (1986) en la que se explica paso a paso este proceso.

En el siguiente capítulo se describirá la metodología utilizada en esta investigación para la evaluación de los efectos de la propuesta PALEM en la adquisición de la lecto-escritura en cinco grupos de primer grado de primaria.

CAPITULO 3. METODOLOGIA

OBJETIVO GENERAL:

Evaluar de manera sistemática los efectos que tiene la aplicación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua escrita, dentro de las aulas escolares, sobre el dominio de la lengua escrita.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- 1) Identificar semejanzas o diferencias entre los cinco grupos en los que se aplicó PALEM, al inicio del año escolar, con relación al dominio de la mecánica de la lengua escrita para determinar qué aspectos pueden ser atribuibles al entrenamiento con la propuesta al finalizar el ciclo escolar
- 2) Identificar semejanzas o diferencias entre los cinco grupos en los que se aplicó PALEM, al inicio del ciclo escolar, con relación al dominio funcional de la lengua escrita para determinar qué aspectos pueden ser atribuibles al entrenamiento con la propuesta al final del ciclo escolar.

PARTICIPANTES: En el estudio participaron cinco maestros de primer grado de primaria que utilizaron la propuesta PALEM durante el periodo escolar 1995-1996, así como sus respectivos grupos, en total fueron 129 niños entre 6 y 7 años de edad; los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera:

ESCUELA	# DE NIÑOS	TURNO	PROFESOR
L.J. (1)	41	Mat.	I.C.
M.S. (2)	26	Vesp.	G.L.
E.B. (3)	17	Vesp.	G.H.
E.B. (4)	20	Vesp.	F.O.
L.V. (5)	25	Mat.	B.R.
	Total: 129		

DATOS DE LOS PROFESORES:

NOMBRE	AÑOS EN SERVICIO	EN	ESCOLARIDAD	AÑOS EN PRIMERO	AÑOS CON EL METODO	METODOS UTILIZADOS ANTERIORMENTE
I. C.	10		NORMALISTA	3	0	Global
G. L.	22		NORMALISTA	4	2	Global
						Onomatopéyico
G. H.	26		NORMALISTA	12	0	Onomatopéyico
						Ecléctico
						Minjares
						Sintético
						Analítico
F. O.	11		NORMALISTA	0	0	Ninguno
B.R.	11		NORMALISTA	6	2	Global
						Estructural

SITUACION EXPERIMENTAL:

La investigación se llevó a cabo en las aulas escolares de cada grupo, las cuales eran amplias, con luz suficiente, las ventanas eran grandes y con cortinas, los pupitres son adecuados para que se sienten dos niños en cada uno, cuando el grupo era pequeño se sentaban uno en cada pupitre. Regularmente cuentan con un pizarrón enfrente y otro atrás, enfrente está el escritorio y el estante, la mayoría de los salones tienen láminas pegadas enfrente con letras, sílabas, palabras, dibujos, etc.

MATERIALES DE EVALUACION:

Los materiales de evaluación utilizados fueron los siguientes:

1) *Entrevista estructurada*: dirigida a los maestros de los grupos para obtener información sobre su formación académica, su práctica didáctica y el método que utilizarían durante el periodo escolar y de esta manera comprobar que fuera PALEM. (ver anexo 1)

Tanto para la evaluación inicial, como para la evaluación final se contó con un manual de aplicación en el que se encuentran las instrucciones de cómo aplicar y registrar los resultados en el formato correspondiente a cada una de las pruebas que a continuación se describen: (ver anexo 2).

2) *Prueba que evalúa la discriminación visual*: formada por cuatro reactivos en los que el niño debía igualar palabras. Se le presentaba una palabra como muestra y tres palabras de comparación, por ejemplo, se le indicaba “señala la palabra que sea igual a ésta” y se le colocaba junto a las otras tres. Cabe señalar que de las tres palabras de comparación una era igual a la muestra y las restantes se escribían de manera similar a ésta

3) *Prueba que evalúa la discriminación auditiva de fonemas*: formada por tres reactivos en los que el niño debía identificar la palabra que producía un sonido determinado. Se le leía una palabra y se le indicaba “señala la palabra que suena igual que ésta” y se le leían tres palabras una igual a la muestra y las otras dos que sonaban de manera similar a ésta.

4) *Una prueba de discriminación espacial*: formada por cuatro reactivos en los que se pide al niño que coloque una raya debajo de la palabra “pelota”, un tache al lado derecho del dibujo de una casita, que luego ponga un punto arriba de la casita y otro tache al lado izquierdo de una estrella, dichas figuras vienen impresas en la hoja de registro.

5) *Una prueba de lectura*: que incluye tres palabras simples, es decir, que no contienen sílabas trabadas, de las cuales unas tenían el dibujo correspondiente a la palabra y otras eran sin dibujo, por ejemplo: “elote;” cuatro palabras que contenían sílabas trabadas, ejemplo: “dragón”, y se les mostraron las vocales (a, e, i, o, u) y algunas consonantes como “s”, “p” y “m” para identificar si los niños conocían las grafías y los fonemas. Tanto las palabras como las vocales y consonantes eran presentadas a los niños en tarjetas por separado. Para la aplicación de esta prueba primero se le presentaron al niño las palabras sin dibujo y se le indicaba “dime que dice aquí señalando con tu dedo”, si el niño leía correctamente ya no se presentaban las palabras con dibujo y se continuaba con las trabadas, si el niño no leía y sólo señalaba las palabras con dibujo no se aplicaban las palabras con sílabas trabadas.

6) *Una prueba de inferencia oral*: en la que la evaluadora leía 10 oraciones a los niños y les hacía una pregunta en cada una de ellas, por ejemplo Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana. ¿Qué pasa cuando el reloj no funciona?. La respuesta del niño se anotó tal cual en la hoja de registro. Para esta prueba se utilizaron dos formatos que incluyeron preguntas diferentes con características similares, uno se aplicó en la primera evaluación (inferencia oral inicial) y el otro en la segunda evaluación (inferencia oral final), (ver

anexo 3).

7) Una prueba de lectura que incluye:

a) *Fluidez de lectura*, en la que se le presentó al niño un texto de 44 palabras titulado “Día de lluvia”, se le indica que lea en voz alta, mientras el evaluador toma el tiempo a la vez que va señalando los errores que el niño va teniendo, como omisiones, inserciones y sustituciones. Este texto se puede ver en el formato de registro de la segunda evaluación en el anexo 2.

b) *Inferencia escrita*, en ésta se entregó a los niños una hoja que contenía 10 oraciones que debían leer y contestar a las preguntas, también escritas, sobre cada una de ellas. Dichas oraciones son similares a las utilizadas en inferencia oral. Se contó con dos formatos que contienen preguntas y oraciones diferentes en cada uno de ellos, los cuales se repartieron alternadamente para evitar la copia. (ver anexo 4)

8) Una prueba de escritura que incluye:

a) *Composición de una historia escrita*, en ella se mostraron al niño tres dibujos en una hoja, los cuales llevaban una secuencia, y se le pedía que escribieran una historia sobre lo que veían allí. Se utilizaron dos formatos con dibujos diferentes que se repartieron alternadamente entre los niños para evitar la copia. (ver anexo 5)

b) *Dictado de palabras y oraciones*, se le pidió al niño que escribiera su nombre en una hoja y se le dijo que se iba a hacer un dictado, se le dictaron 8 palabras y 2 oraciones, las cuales se pueden observar en el anexo 2, en el manual de aplicación de la segunda evaluación.

CATEGORIAS DE ANALISIS DE RESULTADOS

Para la elaboración de las distintas categorías de análisis de los resultados, inicialmente se recuperaron las categorías desarrolladas por Mares, Plancarte y Rueda (1994) para estudios anteriores relacionados sobre el tema de la lecto-escritura; posteriormente dichas categorías fueron modificadas tomando como base las distintas respuestas elaboradas por los niños en las pruebas aplicadas en la preevaluación y en la postevaluación. Dichas categorías son las siguientes:

- *Elaboración de una historia*: Las categorías de esta prueba se dividen en subcategorías que son:

1.-*Desligamiento*: Elabora una historia coherente apegándose a los dibujos y simultáneamente se

desliga de éstos agregando acciones pertinentes que no están representadas o agrega relaciones pertinentes entre las acciones.

2.- *Descripciones*: Describe los dibujos sin elaborar una historia.

3.- *No pertinentes*: Elabora una historia coherente sin considerar la información de algún dibujo o elabora incoherencias.

- *Prueba de inferencia oral*: Las categorías que a continuación se presentan fueron utilizadas para analizar la preevaluación y la postevaluación de inferencia oral, así como la inferencia escrita.

1.- *Sustitucion total (ST)*: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, es decir, vincula la pregunta con el enunciado.

2.- *Sustitucion incompleta (SI)*: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta y atiende sólo a elementos fraccionados del enunciado.

3.- *Sustitucion de pregunta (SP)*: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta, pero no tiene que ver con la información contenida en el enunciado.

4.- *Incorrecta* : El niño deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta.

Algunos ejemplos de cómo se analizaron las respuestas de los niños de acuerdo a las categorías de inferencia se pueden observar en los manuales que contienen las estrategias de calificación en el anexo 6.

CAPACITACION DE EVALUADORES:

La capacitación correspondiente a la aplicación de las pruebas se realizó a través de una experiencia directa, en la que se aplicó la prueba a 3 niños de primer grado de primaria, posteriormente se realizó un juego de roles en el que participaron dos experimentadores, uno representaba el papel del niño y otro del evaluador, con la finalidad de ejemplificar la aplicación de las pruebas. Se realizaron 7 sesiones de capacitación para la prueba inicial y 4 sesiones para la aplicación de la prueba final.

La capacitación correspondiente al análisis de los resultados obtenidos en las pruebas

aplicadas se realizó en diferentes momentos. Las sesiones de capacitación incluyen: la exposición de las categorías de análisis, categorización de diferentes ejecuciones de los niños inferidas por los evaluadores, la búsqueda de una confiabilidad alta entre los evaluadores en el análisis de las pruebas, el manejo y dominio de los manuales de análisis de los datos.

Para unificar criterios entre los evaluadores sobre cómo hacer el análisis con base en las categorías elaboradas, se realizaron ejercicios en los que se hizo la evaluación de algunas pruebas tomadas aleatoriamente, posteriormente se compararon los resultados entre los evaluadores y de esta manera se verificó la confiabilidad entre ellos, alcanzando una confiabilidad de 90%.

ANALISIS DE RESULTADOS

Dada la dificultad presentada para el análisis de la gran cantidad de datos obtenidos, sólo se consideraron algunos de ellos, obedeciendo a criterios de los investigadores.

Repertorios Precurrentes:

- Discriminación Visual: Con el propósito de tener una apreciación de la ejecución general del grupo, se consideró el porcentaje de niños por cada grupo que igualó correctamente al menos 3 palabras.
- Discriminación Auditiva: Se consideró el porcentaje de niños que igualaron correctamente el sonido de 2 o 3 palabras.
- Discriminación espacial: Se consideró el porcentaje de niños que discriminó correctamente la ubicación izquierda y derecha, así como arriba y abajo.

Aspectos mecánicos:

- Palabras simples: Se consideró el porcentaje de niños que leyeron correctamente al menos 2 de las 3 palabras.
- Palabras con sílabas trabadas: Se consideró el porcentaje de niños que leyó correctamente al menos 3 de las 4 palabras.
- Pruebas de Fluidez de lectura y dictado. Se consideró el número de errores cometidos por los niños y se obtuvo el promedio de errores por grupo.

Aspectos Funcionales:

- Prueba de elaboración de un historia escrita: Se obtuvo el porcentaje de niños que elaboraron

historias no pertinentes, descriptivas y desligadas.

- Prueba de inferencia oral y escrita: Se obtuvieron los promedios de cada niños por cada categoría y después se obtuvieron los promedios por grupo de cada una de las categorías ST, SI, SP e Incorrectas.

PROCEDIMIENTO:

Durante el mes de agosto se aplicaron las entrevistas a los maestros para elegir a los grupos participantes a partir de sus respuestas, una vez que se comprobó que utilizarían la Propuesta (PALEM) en el ciclo escolar 1995-1996.

Una vez seleccionados los grupos y habiendo aceptado los maestros participar en la investigación, se hizo la primera observación que consistió en realizar la primera evaluación aplicando las pruebas correspondientes a cada niño de manera individual, con la finalidad de identificar el nivel de entrada de cada uno de los grupos antes de la aplicación de la propuesta PALEM; el tiempo de aplicación por grupo fue de unos 3 días en grupos pequeños y 5 días en grupos más grandes.

La fase de intervención consistió en la implementación de la propuesta PALEM dentro del grupo con la intervención únicamente del maestro, puesto que los investigadores no tuvieron participación alguna.

Al finalizar el ciclo escolar se procedió a realizar la segunda fase de observación en la que se evaluó a los niños considerando que los maestros ya habían aplicado la propuesta PALEM en sus grupos. Para ello, se acudió nuevamente con cada grupo, en los meses de mayo y junio. Esta evaluación contenía pruebas individuales y grupales, las primeras se aplicaron juntas a cada niño, para no perder continuidad, y en tres días aproximadamente se abarcaron todos los niños; para las grupales se requirieron como mínimo 2 días.

Durante el primer día se aplicó la prueba grupal de elaboración de una historia a partir de 3 dibujos. Para evitar la copia se entregaron a los niños dibujos diferentes. El segundo día se aplicaron las pruebas grupales de comprensión oral y el dictado.

En lo que respecta a las pruebas individuales, se fueron aplicando con cada niño después de hacer las evaluaciones grupales. Estas consistieron en comprensión oral, lectura de palabras y oraciones y lectura de un texto para evaluar la fluidez.

Finalmente se hizo el análisis de los resultados obtenidos con base en las categorías definidas anteriormente.

CAPITULO 4. RESULTADOS

Dado que el objetivo del presente trabajo es obtener información de los efectos que produce la propuesta PALEM en varios aspectos del comportamiento académico de niños de primer grado de educación básica, a continuación se presenta un panorama de los aspectos evaluados, así como su justificación.

VARIABLE DEPENDIENTE	PRE-EVALUACION	POST-EVALUACION	OBSERVACIONES	ESTADISTICA USADA
Discriminación Visual	Si	No	Se trata de repertorios precurrentes.	Chi cuadrada para estimar si había diferencias significativas entre grupos..
Discriminación Auditiva.	Si	No	Idem	Idem
Discriminación Espacial.	Si	No	Idem	Idem
Inferencia Oral.	Si	Si	Es un antecedente funcional de la competencia lectora.	Análisis de varianza por categoría de respuestas, para estimar diferencias entre grupos
Lectura de palabras.	Si	Si	Son aspectos de la mecánica de la lengua escrita.	Chi cuadrada
Lectura de sílabas trabadas	Si	Si	idem	Chi cuadrada
Errores de lectura	No	Si	No hay evaluación previa, pues entran a 1er. grado sin saber leer textos extensos.	Análisis de varianza para estimar diferencias entre grupos.
Errores en dictado.	No	Si	No hay evaluación previa, pues entran a 1er. grado sin saber escribir palabras y frases.	Idem
Elaboración de una historia	No	Si	idem	Chi cuadrada.
Inferencia Escrita.	No	Si	Es un aspecto funcional de la lecto-escritura.	Análisis de varianza por categoría de respuesta para estimar diferencias entre grupos.

Las figuras que a continuación se describen se pueden observar en el apéndice.

PRECURRENTES

Se realizaron varias mediciones de conducta precurrenente para la lecto-escritura, entre ellas: discriminación visual, auditiva y espacial. Este dato permitió estimar diferencias de entrada entre los grupos que nos ayuden a interpretar los datos que se obtengan una vez que hayan sido entrenados con PALEM.

Para el análisis se decidió si cada uno de los niños discriminaba o no, cada uno de los aspectos presentados, por lo tanto se tomaron datos nominales con dos valores (si o no). Posteriormente se obtuvo el porcentaje de los niños que sí discriminaron.

Discriminación espacial:

Como se puede apreciar en la figura 1, la variabilidad entre los porcentajes de niños por grupo que discriminaron correctamente la ubicación arriba-abajo no fue considerable, ya que oscilaron entre el 78% y el 100%. Para estimar si había diferencias entre los cinco grupos, se aplicó una X^2 , cuyo resultado indica que no hay diferencias significativas al .05 ($X^2=3.73$, $p<0.05$, gl. 4). Lo que indica que los niños pudieron ubicar lo que está arriba y lo que está abajo respecto a un plano.

En la fig. 2 se observa que el porcentaje de niños por grupo que discriminaron correctamente la ubicación derecha-izquierda varió entre el 25%, obtenido por el grupo 4, y el 58%, obtenido por el grupo 5. Al aplicar la X^2 , los resultados indican que existieron diferencias significativas entre los grupos al .05 ($X^2=19$, $p<0.05$, gl.4). Esto indica que al inicio del ciclo escolar hubo grupos en donde la mayoría de los niños no discriminaban la derecha e izquierda respecto a un plano

Discriminación Auditiva:

En la figura 3 se puede notar que entre los grupos 1, 3, 4 y 5 las diferencias fueron mínimas en el porcentaje de niños que discriminaron correctamente al menos 2 de las palabras que producían un sonido determinado, ya que variaron entre el 88% y 100%. Sin embargo se observa una diferencia de 46% entre el grupo 2 y el 5, que fue el que obtuvo el menor porcentaje de los grupos señalados. Por lo tanto, las diferencias entre el grupos 2 y

los grupos 1, 3 y 4 también son notorias. Al aplicar la X^2 se observó que las diferencias entre los grupos fueron significativas al .05 ($X^2=27, p<0.05, gl.4$)

Discriminación Visual:

En la fig. 4 se puede apreciar que el porcentaje de niños que igualaron al menos 3 de las 4 palabras presentadas varió ampliamente, desde 35%, obtenido por el grupo 2, hasta el 94% correspondiente al grupo 3, observándose una diferencia del 59% entre éstos. Sin embargo, las diferencias más notables se observaron en los grupos 2 y 5 con respecto a los tres grupos restantes, debido a que los primeros obtuvieron porcentajes bajos en comparación con éstos últimos. Al aplicar la X^2 se observó que las diferencias entre los grupos fueron significativas al .05 ($X^2=36, p<0.05, gl.4$).

Tanto la inspección visual de las gráficas como el análisis estadístico, indican que los grupos no eran homogéneos antes de iniciar el entrenamiento. Las diferencias se observan, principalmente en el grupo 2, que presenta serias desventajas con relación a los otros grupos. Este dato nos servirá como contexto para evaluar los efectos del método.

DOMINIO DE LOS ASPECTOS MECANICOS DE LA LENGUA ESCRITA

Para medir el dominio de la mecánica de la lecto-escritura se consideraron varios aspectos como son: lectura de palabras simples y con sílabas trabadas, fluidez de lectura y dictado de palabras y frases.

La lectura de palabras simples y palabras con sílabas trabadas, se midió en la evaluación inicial para identificar el dominio que tenían los niños de estos aspectos antes de ser entrenados con la Propuesta PALEM, así como para determinar si existían diferencias importantes entre grupos. Nuevamente se midió la lectura de palabras simples y con sílabas trabadas en la postevaluación, donde también se evaluó la fluidez de lectura y el dictado, se recogieron estos datos para determinar si el dominio de los aspectos mecánicos es favorecido por la Propuesta PALEM.

Lectura de Palabras Simples

En la fig. 5 se aprecia que en la evaluación inicial el porcentaje de niños que leyeron correctamente al menos 2 de las 3 palabras simples presentadas varió ampliamente, desde 6% en el grupo 3, hasta 48% en el grupo 5. Sin embargo, en la misma figura se puede notar

que las diferencias observadas al inicio del ciclo escolar disminuyen en la evaluación final. El porcentaje de niños que leyó correctamente palabras simples en la segunda evaluación osciló entre el 77% obtenido por el grupo 2 y el 95% correspondiente al grupo 5. Al aplicar la X^2 , las diferencias al inicio del año escolar fueron significativas ($X^2=37, p<0.001, gl. 4$), mientras que las diferencias observadas al final del ciclo escolar no alcanzaron el nivel de significancia al .05 ($X^2=3, p<0.05, gl.4$).

Lectura de Palabras con Sílabas Trabadas

En la fig.6 se aprecia que en la evaluación inicial el porcentaje de niños que leyó correctamente al menos 3 de las 4 palabras con sílabas trabadas varió ampliamente, desde 0% en el grupo 4, hasta el 40% en el grupo 5. Sin embargo, en la misma figura se aprecia que la variabilidad observada al inicio del año escolar disminuyó al finalizar el ciclo escolar. El porcentaje de niños por grupo que leyó correctamente las palabras complejas, en la segunda evaluación, quedó entre el 69% obtenido por el grupo 3 y el 87% obtenido por el grupo 4. Al aplicar la X^2 las diferencias entre los grupos al inicio del año escolar fueron significativas ($X^2=65, p< 0.000, gl.4$), mientras que las diferencias observadas al final del año escolar no alcanzaron el nivel de significancia al .05 ($X^2=3, p<0.05, gl.4$).

La eliminación de las diferencias de entrada entre los grupos después de haber sido entrenados con PALEM, indica que, con relación a los aspectos mecánicos, el nivel de entrada no es un factor determinante del nivel de salida; la propuesta, al interactuar con las características del profesor, posibilitó que, en el extremo superior, el 95% de los niños leyera al menos 2 de 3 palabras simples presentadas y el 87 % al menos 3 de 4 palabras con sílabas trabadas, y en el extremo inferior, que el 77% leyera palabras simples y el 69% palabras con sílabas trabadas.

En términos generales, considerando los cinco grupos, se puede ver que en la muestra seleccionada, PALEM logró que sólo el 75% de los niños leyera casi cualquier texto y que sólo el 85% leyera correctamente textos sencillos que no incluyeran palabras con sílabas trabadas.

Pruebas de lectura y dictado

Para el análisis de datos de fluidez de lectura y dictado, se consideró el número de

errores cometidos por los niños y se obtuvo el promedio de errores por grupo. Para estimar si existieron diferencias entre grupos se realizó un análisis de varianza.

Errores en lectura

En la fig. 7 se puede apreciar que los promedios de errores en lectura de cada grupo variaron entre 1.7, obtenido por el grupo 2, y 4.44, correspondiente al grupo 4. Estos errores se cometieron al leer un texto de 44 palabras que incluyó dos con sílabas trabadas. Al hacer el análisis estadístico no se observan diferencias significativas entre los grupos ($F=1.0534, \text{prob.}=0.3846$). En esta misma prueba se pudo detectar que de 105 niños evaluados al finalizar el ciclo escolar, 15 de ellos no pudieron leer el texto; esto es, el 14.2% de niños no podría aprobar el año escolar.

Errores en dictado

La fig. 8 muestra que en los promedios de errores en dictado la variabilidad fue mínima, ya que oscilaron entre 19.13, correspondiente al grupo 5, y 28.5, obtenido por el grupo 2. Estos errores se cometieron en un dictado de 8 palabras y 2 frases. Al hacer el análisis estadístico no se observaron diferencias significativas ($F=0.5820, \text{prob.}=0.6763$). Estos resultados indican que los niños de los cinco grupos cometieron muchos errores al escribir.

Si comparamos los promedios de errores obtenidos por los grupos en lectura con los de dictado, se puede observar que en este último fueron muy altos, lo que indica que los niños mostraron menor dificultad al leer que al escribir. Estos resultados tal vez sean producto de las características de PALEM, pues al ser global e iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura con la palabra, en lugar de los fonemas, es probable que los niños, cuando leen, al identificar las primeras grafías reconozcan toda la palabra. Sin embargo, ésto no sucede cuando ellos deben escribir las palabras, ya que inician grafía por grafía y al haber confusión en los niños pueden cometer omisiones, inserciones y sustituciones y de esta manera tener un alto porcentaje de errores.

Con base en los resultados genéricos de las pruebas que evaluaron aspectos mecánicos se puede concluir que la propuesta fue un factor determinante en el dominio de estos aspectos debido a que las diferencias mostradas por los niños al inicio del ciclo escolar disminuyeron al recibir entrenamiento con PALEM y al leer un texto y escribir un dictado las

diferencias entre los grupos no fueron significativas. Sin embargo se pudo notar que los niños mostraron mayor dificultad en la escritura que en la lectura, lo que se puede deber a las características de la propuesta.

A pesar de que se observó un incremento en el porcentaje de niños que lograron el dominio de los aspectos mecánicos, al finalizar el ciclo escolar, existió un alto porcentaje de niños que no lograron leer palabras simples (15%) y que no lograron leer el texto (14.2%).

DOMINIO DE ASPECTOS FUNCIONALES DE LA LENGUA ESCRITA.

Los aspectos funcionales de la lecto-escritura también fueron evaluados, entre ellos encontramos: la elaboración de una historia escrita, inferencia oral e inferencia escrita.

Elaboración de una Historia Escrita

La elaboración de una historia escrita se midió en la evaluación final para determinar el dominio que alcanzan los niños al escribir una historia basándose en 3 dibujos, una vez que han sido entrenados con PALEM. Para ello se consideran tres categorías de análisis que son: no pertinentes, descripciones y desligamiento (ver págs. 36 y 37). Para el análisis de datos se categorizaron las historias de los niños, es decir, se decidió si eran no pertinentes, descriptivas o desligadas; posteriormente se obtuvo un dato nominal que fue el porcentaje de niños por categoría. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En la fig.9 se aprecia que los porcentajes de niños que elaboraron una historia sin considerar el contenido de los dibujos presentados o elaboraron incoherencias, varió entre el 21% y el 53%, obtenidos por los grupos 5 y 3 respectivamente. Al aplicar la X^2 , los resultados indican que las diferencias entre los grupos fueron significativas al .05 ($X^2=18, p<0.05, gl.4$). Estos resultados indican que un alto porcentaje de niños no logró elaborar una historia y que posiblemente la propuesta no incide sobre estos repertorios.

En la fig. 10 se aprecia que la diferencia entre los porcentajes de niños que sólo describieron los dibujos presentados, sin elaborar una historia, no fue considerable, ya que variaron entre el 20% y el 41%, obtenidos por los grupos 1 y 4 respectivamente. Al aplicar la X^2 , se observó que las diferencias entre los grupos no alcanzaron el nivel de significancia al .05 ($X^2=9, p<0.05, gl.4$).

La fig.11 muestra que el porcentaje de niños que elaboró historias desligándose de los dibujos varió ampliamente, desde el 18% hasta 52%. Sin embargo, las diferencias más notables se observaron entre los grupos 3 y 4, respecto a los tres grupos restantes, debido a que los primeros tuvieron porcentajes bajos en comparación con los últimos. Al aplicar la X^2 se observaron diferencias significativas entre los grupos ($X^2=27, p<0.001, gl.4$).

Los resultados obtenidos en la prueba de elaboración de una historia escrita, indican que un bajo porcentaje de niños logró elaborar una historia, ya que, de la población total, sólo el 37.6% logro hacerlo, mientras que el 62.4% no lo logró. De este último porcentaje el 27.8 % se limitó a describir los dibujos presentados y el 34.6% no consideró los dibujos en la historia, escribió cosas incoherentes o no escribió nada.

Ante la gran variabilidad en el tipo de respuestas de los niños en esta prueba, se considera que PALEM no es un factor determinante en las respuestas de los niños ante la elaboración de una historia. Algunos ejemplos de las historias elaboradas por los niños se pueden observar en el anexo 7.

Prueba de Inferencia Oral

La inferencia oral se midió en la evaluación inicial para identificar el dominio que tenían los niños antes de ser entrenados con PALEM y para determinar si existían diferencias entre grupos, como una forma de estimar si desde un principio los grupos diferían en cuanto a este repertorio.

En la evaluación final, se midió el dominio de inferencia oral para determinar si fue favorecido por la propuesta, una vez que los niños fueron entrenados. Para el análisis de datos, se categorizaron las respuestas de los niños en Sustitución Total (ST), Sustitución Incompleta (SI), Sustitución de Pregunta (SP) e Incorrectas (Inc.), (ver pág. 37). Posteriormente, se obtuvo el promedio de respuestas por grupo por cada una de las categorías analizadas. Para estimar si existieron diferencias entre grupos se realizó un análisis de varianza.

Los resultados obtenidos en las pruebas de inferencia oral son los siguientes:

En la fig.12 se aprecia que en la evaluación inicial el promedio de respuestas en las que se consideró el contenido del enunciado dando una respuesta pertinente (ST), varió

entre 1.54 y 3.71,(rango 2.17) correspondientes a los grupos 2 y 1 respectivamente, es decir, el primero dio este tipo de respuestas en casi 4 de las 10 preguntas realizadas, mientras que el segundo sólo lo hizo en una pregunta. En la misma figura se aprecia que la variabilidad observada al inicio permaneció al finalizar el ciclo escolar. El promedio de respuestas dadas ante esta categoría osciló entre el 2.0, correspondiente al grupo 2, y el 3.73, obtenido por el grupo 1 (rango 1.73). El análisis de varianza indica que las diferencias entre los grupos, tanto al inicio ($F=7.75$, Prob. 0.000), como al final del ciclo escolar ($F=3.51269$, Prob. 0.009) fueron significativas. Por lo tanto PALEM no influyó en estos resultados

Comparando los resultados de ST dentro de cada grupo en relación a la prueba de inferencia oral, observamos que hubo grupos que aumentaron su promedio en inferencia oral final, como el 5 que tuvo un incremento alto en comparación con los resultados obtenidos en inferencia oral inicial, mientras otros disminuyeron como es el caso del 3 y el 4.

En la Fig. 13 se aprecia que en la evaluación inicial las diferencias entre los grupos en cuanto al promedio de respuestas en las que se consideró parte del contenido del enunciado (SI) fueron mínimas, ya que oscilaron entre 1.16, obtenido por el grupo 5, y el 1.94, correspondiente al grupo 3 (rango 0.82). En la misma figura se aprecia que las diferencias entre los grupos en cuanto al promedio de este tipo de respuestas también fueron mínimas, ya que variaron entre 1.14 y 1.75, (rango 0.61) correspondientes a los grupos 2 y 3 respectivamente. Al hacer el análisis estadístico se observa que tanto al inicio ($F=1.0679$, Prob. 0.375), como al final del ciclo escolar ($F=0.65143$, Prob. 0.627) las diferencias no fueron significativas entre los grupos; esto muy posiblemente se debe a la muy escasa cantidad de este tipo de respuestas.

En la fig. 14 se aprecia que en la evaluación inicial los promedios de respuestas en las que los niños dieron una respuesta pertinente a la pregunta realizada, sin considerar el contenido del enunciado, varió entre 4.34 del grupo 1, y 5.84 del grupo 5 (rango 1.50). En la misma figura se aprecia que las diferencias observadas al inicio disminuyeron al final del ciclo escolar. Los promedios de respuestas de esta categoría variaron entre 5.13, correspondiente al grupo 4, y 4.0, obtenido por el grupo 2 (rango 1.13). Al hacer el análisis estadístico se observó que las diferencias al inicio del año escolar fueron significativas

inferencia escrita, las diferencias entre los grupos fueron mínimas, ya que el grupo con menor promedio fue el 2 con .66, mientras que el de mayor promedio fue el 5 con 1.0 (rango .34). El análisis estadístico indica que las diferencias entre grupos no son significativas ($F=0.41139$, Prob. 0.80).

La figura 14 muestra que las diferencias entre los grupos en cuanto a los promedios de respuestas de SP en inferencia escrita, variaron de .59 obtenido por el grupo 3, a 2.92 obtenido por el grupo 5 (rango 2.33). Al hacer el análisis de varianza no se observan diferencias significativas entre los grupos ($F=0.9498$, Prob. 0.44).

La figura 15 muestra que en inferencia escrita los cinco grupos tuvieron promedios altos de respuestas incorrectas, que variaron entre 4.46 del grupo 5 y 6.24 del grupo 3. Al hacer el análisis estadístico no se observaron diferencias significativas entre los grupos ($F=0.5745$, Prob. 0.68).

En relación a los resultados de inferencia escrita se observó que los promedios correspondientes a las categorías de ST y SI, fueron aún más bajos que en inferencia oral, a pesar de que las preguntas fueron del mismo tipo. Los promedios más altos correspondieron a la categoría de Incorrectas.

Con relación a los resultados obtenidos en las pruebas de inferencia escrita, es posible afirmar, dada la poca variabilidad existente entre los grupos y dados los bajos porcentajes obtenidos en las categorías de inferencia (ST y SI), que PALEM no favorece el desarrollo de estas habilidades; también es posible afirmar que los profesores tampoco desarrollaron estrategias para su promoción.

Los resultados genéricos obtenidos en las pruebas que evaluaron aspectos funcionales (elaboración de una historia e inferencia oral y escrita) indican que la propuesta no es un factor determinante en el dominio de estos aspectos en los cinco grupos evaluados. Un factor que sí pudo influir en los resultados es el tipo interacción que se estableció entre profesor-PALEM-alumno, pues a pesar de que los cinco grupos utilizaron la propuesta para el entrenamiento de los niños, las características de cada profesor y las necesidades de cada grupo son diferentes y tal vez se realicen las adaptaciones que cada maestro considere pertinentes para satisfacer las necesidades de su grupo, por lo que las diferencias observadas

CONCLUSIONES

La propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM) surgió con la finalidad de abatir los altos índices de deserción y reprobación escolar debidos a que la adquisición de la lecto-escritura es un gran problema al que se enfrentan los niños, principalmente en el primer grado. Con ésta también se busca que el maestro proporcione al alumno la oportunidad de desarrollar, profundizar y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, orientándolos hacia el dominio de los aspectos funcionales de la lecto-escritura.

Por ser considerada una posibilidad muy importante para lograr dicho objetivo, la Propuesta ha recibido un gran impulso por parte de la Secretaría de Educación Pública, para que su aplicación se extienda, año con año, a una mayor población. Para ello invitan a los maestros a formar parte de un cambio en la metodología que utilizan para la enseñanza de la lecto-escritura.

Sin embargo, con todo y las características de la Propuesta que favorece la *formación del niño* como un ser reflexivo, activo y capaz de crear por sí solo, tomando en cuenta sus intereses y la etapa de desarrollo en que se encuentra, los resultados obtenidos en esta investigación indican que sólo el 85.7% de la población evaluada logra leer correctamente casi cualquier texto sencillo que no incluya palabras complejas, mientras que sólo el 75% puede leer textos que contengan sílabas trabadas. Además los niños muestran, al final del ciclo escolar, mayor dificultad al escribir que al leer, puesto que tuvieron mayor número de errores en dictado que en fluidez de lectura.

En cuanto al dominio de los aspectos funcionales de la lecto-escritura se observa que la Propuesta no afectó los resultados de las respuestas que requieren de una mayor elaboración por parte de los niños, debido a que el promedio alcanzado en este tipo de respuestas (ST y SI) fue de 2/10 y sólo el 38% logró elaborar una historia escrita, además las diferencias entre los grupos en relación a estos aspectos fueron significativas, lo cual se puede atribuir al tipo de interacción existente entre propuesta-maestro-grupo, que puede variar dependiendo de las características del maestro.

A pesar de que existen trabajos realizados en torno a PALEM, no existe alguna

investigación con la que se puedan comparar los resultados obtenidos en este trabajo, puesto que la mayoría son teóricos. Entre ellos encontramos el de Oñativia (1989) que, si bien, no hace un análisis de PALEM como tal, si hace un análisis de su fundamentación teórica en la que señala que este enfoque no le da mayor importancia a la participación del maestro al considerar al niño como único partícipe de su aprendizaje, además tampoco le da importancia al método, ya que señala que éste sólo puede ser un facilitador o una limitante en la adquisición del aprendizaje, pero no un creador de éste. Si aplicamos este análisis que hace el autor de los fundamentos teóricos a los resultados de esta investigación, se puede decir que la participación del maestro y la aplicación del método sí son relevantes en la adquisición del aprendizaje, debido a que parte de los resultados, como son el dominio de aspectos mecánicos, fueron consecuencia de PALEM y muchas de las diferencias observadas entre los grupos pueden ser atribuidas a la interacción que se estableció entre profesor-PALEM-grupo, que dependió en gran parte, de las características del maestro. Es importante señalar que los maestros de los grupos que participaron en esta investigación fueron propuestos por el grupo de asesores de PALEM y recibieron asesoría continua de éste, por lo que el conocimiento obtenido por los maestros acerca de la aplicación de la propuesta debió ser el mismo, sin embargo esto no fue suficiente para evitar que existieran diferencias en la forma de aplicación.

Por otro lado, tenemos el análisis teórico de Pérez (1991) que sí fue realizado sobre PALEM, donde menciona que la propuesta requiere de nuevas adaptaciones de acuerdo a las necesidades que van surgiendo en los niños, debido a que vivimos en una época de constante cambio. Además de las adaptaciones de la propuesta de acuerdo a la época que vivimos, creemos que también es necesario que se consideren las características de la población que se está entrenando con PALEM o con cualquier otro método. La población mexicana que asiste a escuelas públicas es muy heterogénea, ya que nos encontramos desde poblaciones rurales que presentan grandes desventajas en cuanto a los servicios públicos y educativos y que se encuentran un poco alejados de la Ciudad; poblaciones semirurales, que se encuentran en poblaciones cercanas a las grandes ciudades, y que también presentan desventajas; y zonas urbanas situadas en colonias dentro de la Ciudad y cuentan con

mayores ventajas que los grupos anteriores. Los grupos que se evaluaron en esta investigación provienen de escuelas primarias situadas en una zona de la Ciudad de México que presenta ciertas desventajas en comparación con otras escuelas de la misma Ciudad que están mejor ubicadas y ésto también puede ser un factor determinante en los resultados. Sin embargo, es importante señalar que gran parte de la población de México, tanto en el D.F., como en provincia tiene características semejantes a los grupos que se evaluaron en este trabajo, por lo que se esperaría que los resultados que aquí se obtuvieron fueran repetidos al evaluar otros grupos con características similares. En el caso de grupos que se encuentran en condiciones favorables, es probable que los resultados mejoren.

Es importante señalar que ésto es lo que se logró al concluir el primer grado de primaria y que la propuesta lleva una continuidad en el segundo grado, de esta manera lo que los niños no consolidaron lo pueden hacer en el siguiente grado. No obstante lo anterior, considerando que el 15% de los niños fue capaz de leer palabras simples, que el 25% no fue capaz de leer palabras con sílabas trabadas y que el 14.2% no logró leer un texto sencillo, es difícil considerar que a través de la propuesta PALEM se logre abatir o al menos disminuir de manera importante el índice de reprobación o el índice de niños que no leen al concluir el primer grado.

Debido al gran impulso que ha recibido la aplicación de PALEM por parte de la S.E.P., es conveniente una reestructuración de ésta atendiendo a las necesidades de los niños y poniendo mayor énfasis en aquellos aspectos que intenta promover, de manera que pueda ser más funcional.

También es necesario que este mismo impulso lo reciban otros métodos que arrojen mejores resultados al facilitar a los niños el aprendizaje de la lecto-escritura.

REFERENCIAS

- Arrieta, C. (1997). *Análisis de la Relación entre los Antecedentes de la Lengua Escrita y la Comprensión y Fluidez de Lectura*. Reporte de Investigación. ENEP-Iztacala, UNAM.
- Barbosa, H. (1988). *Como han Aprendido a Leer y escribir los mexicanos*. México, Edit. Pax-México
- Coordinación Sectorial de Educación Primaria. *Estadística General 1994-1995* S.E.P.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en Investigación Social*. Buenos Aires, Edit. Amorrortu.
- De la Vega, A. (1983). *Técnicas Contemporáneas para la Adquisición de la lectura*. Tesis de Licenciatura. ENEP-Iztacala, UNAM.
- Dirección General de Educación Especial (1986). *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita*. S.E.P.
- Dirección General de Educación Especial (1987). *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Guía de Evaluación*. S.E.P.
- Estevez, N. E. (1995). "Estudio Comparativo para Evaluar Español en Niños de Primero de Primaria". *Educación 2001*. No. 2, p. 44 - 48.
- Ferreiro, E. (1989). *Los Hijos del Analfabetismo. Propuestas Para la Alfabetización en América Latina*. México. Edit. Siglo XXI.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Buenos Aires. Edit. Siglo XXI.
- Guzmán, R. (1995). "El Manejo del Lenguaje Escrito". *Revista Colombiana*. No.16, p.135-146.
- Kantor, J. y Smith N. (1975). *The Science of Psychology: An Intebhavioral Survey*. Chicago. Principia Press.
- Mares, G., Plancarte, C. y Rueda, E. (1994). "Evaluación de Programas para la Enseñanza Funcional de la Lengua Escrita". *Integración*. pág.5-6 y 112-117.
- Morales, M. y Navarro, G. (1994). *Revisión Teórica de los Métodos de Lecto-escritura para Desarrollar Sugerencias en la Enseñanza de Esta*. Tesis de Licenciatura. ENEP- Iztacala, UNAM.
- Oñativia, V. (1989). "Análisis Crítico de las Propuestas Acerca del Aprendizaje de la Lecto escritura en los últimos 30 años". *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Año 15, No. 65, abril. Argentina.
- Pérez, R. (1991). *Aproximación al Análisis de los Métodos de Lecto-escritura en Escuelas Oficiales*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pinell, G., Lyons, C., Deford, D., Brik, A. y Seltzer, M. (1994). "Comparing Instructional Models for the Literacy Education of High-risk First Graders". *Reading Research Quarterly*. Vol. 29, No. 1, p. c. 9 – 39.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta : Un análisis de Campo y Paramétrico*. México, Trillas.

- Rodríguez, L. (1991). *El Proceso de Adquisición de Lecto-escritura. El Método Fonético-silábico Visto Desde la Perspectiva Psicológica*. Tesis de Licenciatura. ENEP-Iztacala, UNAM.
- Ruiz, S. (1992). *La Enseñanza Simultánea de la Comunicación Vocal y Lecto-escritura en Sujetos Hipoacúsicos*. Tesis de Licenciatura. ENEP- Iztacala, UNAM.
- Salas, M. y Córdoba, C. (1994). *La Evaluación del Método Natural en Aprendizaje de la Lecto-escritura de Palabras en Alumnos con Necesidades de Educación Especial*. México, Edit. Nueva Epoca.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Guía de evaluación. Segundo grado*. S.E.P.
- Tapia, Z. (1991). *El Método Analítico en el Proceso de Enseñanza de la Lecto-escritura bajo una Perspectiva Psicológica*. Tesis de Licenciatura. ENEP-Iztacala, UNAM

REPERTORIOS PRECURRENTES

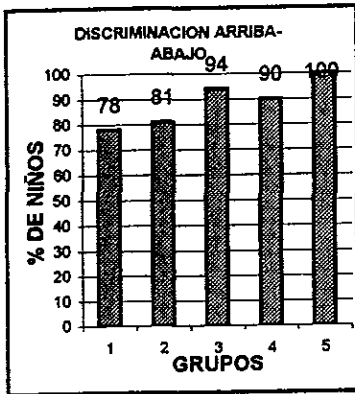


Fig.1 La figura muestra el porcentaje de niños que discriminaron correctamente la ubicación arriba y abajo.

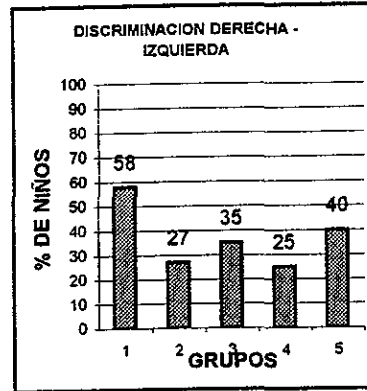


Fig.2 La figura muestra el porcentaje de niños que discriminaron correctamente la ubicación derecha e izquierda.

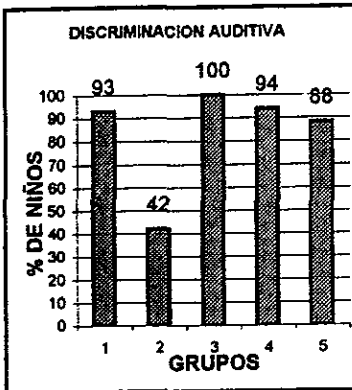


Fig.3. La figura muestra el porcentaje de niños que discriminaron correctamente dos o tres de las palabras presentadas.

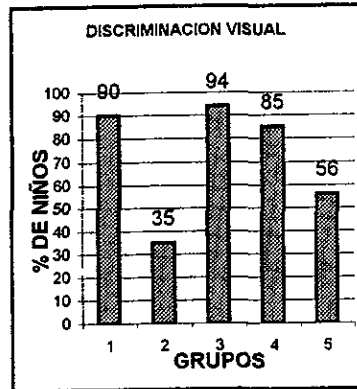


Fig.4. La figura muestra el porcentaje de niños que discriminaron correctamente tres o cuatro de las palabras presentadas.

DOMINIO DE ASPECTOS MECANICOS

LECTURA DE PALABRAS SIMPLES

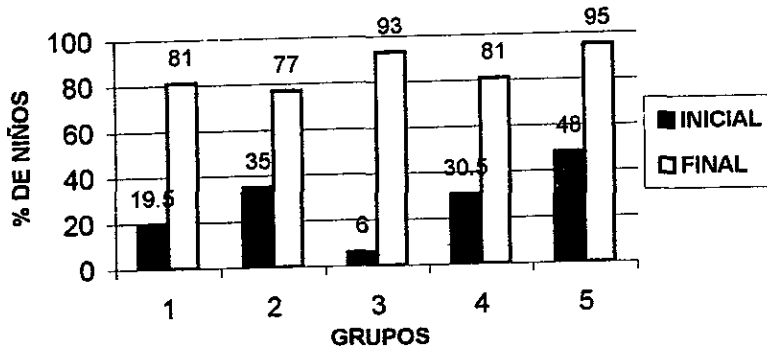


Fig.5 La figura muestra el porcentaje de niños que leyeron dos o tres de las palabras presentadas

LECTURA DE PALABRAS CON SILABAS TRABADAS

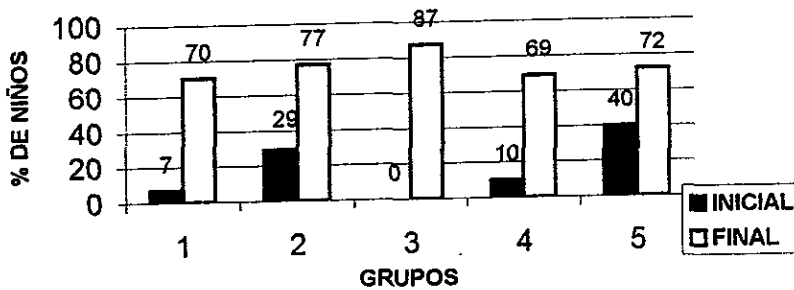


Fig.6 La figura muestra el porcentaje de niños que leyeron tres o cuatro de las palabras con sílabas trabadas presentadas.

DOMINIO DE ASPECTOS MECANICOS

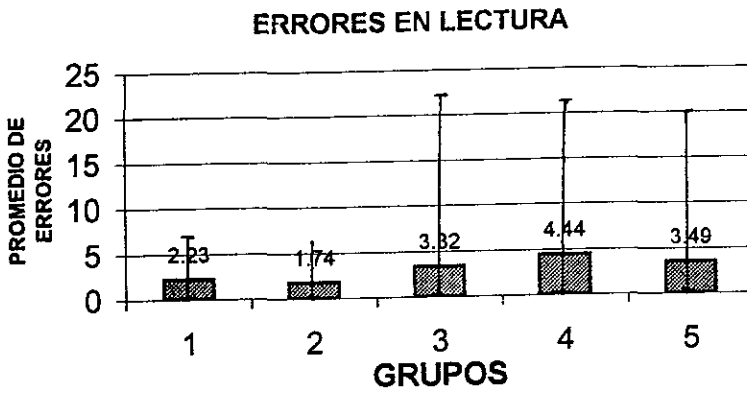


Fig 7 La figura muestra el promedio de errores obtenido por cada grupo en una lectura de 44 palabras.

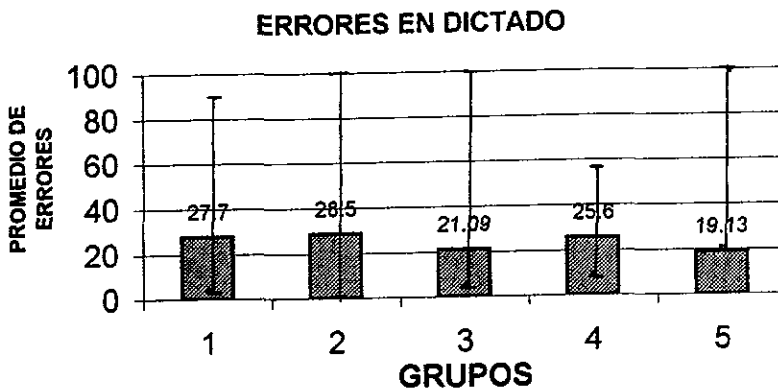


Fig 8 La figura muestra el promedio de errores obtenido por cada grupo en un dictado de 8 palabras y dos enunciados.

DOMINIO DE ASPECTOS FUNCIONALES ELABORACION DE UNA HISTORIA

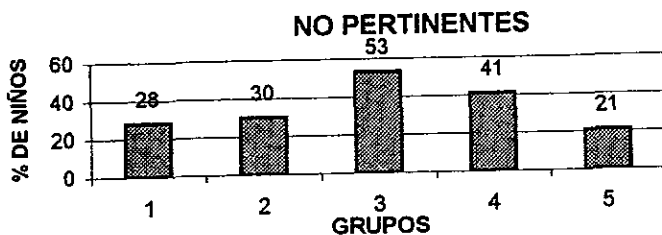


Fig 9 La figura muestra el porcentaje de niños por grupo que dieron respuestas no pertinentes ante la elaboración de una historia.

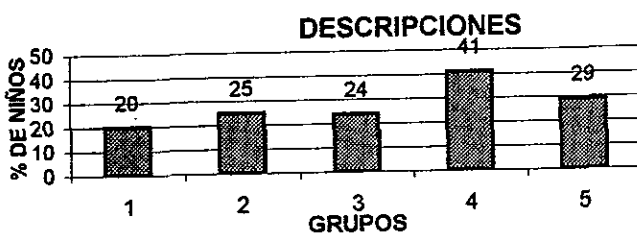


Fig 10 La figura muestra el porcentaje de niños por grupo que describieron los dibujos ante la elaboración de una historia.

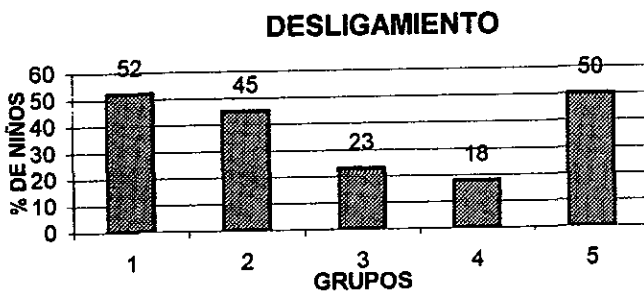


Fig 11 La figura muestra el porcentaje de niños por grupo que dieron respuestas de desligamiento ante la elaboración de una historia.

DOMINIO DE ASPECTOS FUNCIONALES
INFERENCIA ORAL E INFERENCIA ESCRITA

SUSTITUCION TOTAL

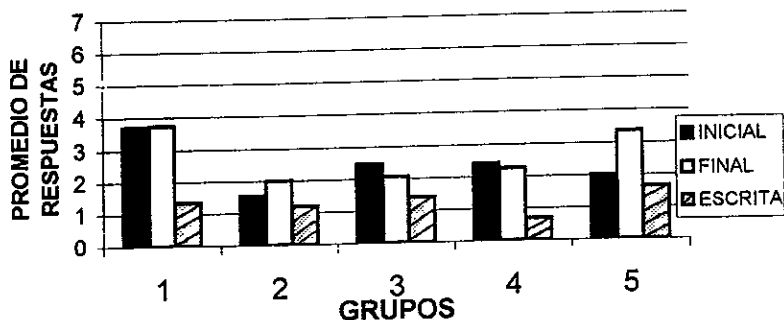


Fig 12 La figura muestra el promedio de respuestas por grupo de la categoría de sustitución total.

SUSTITUCION INCOMPLETA

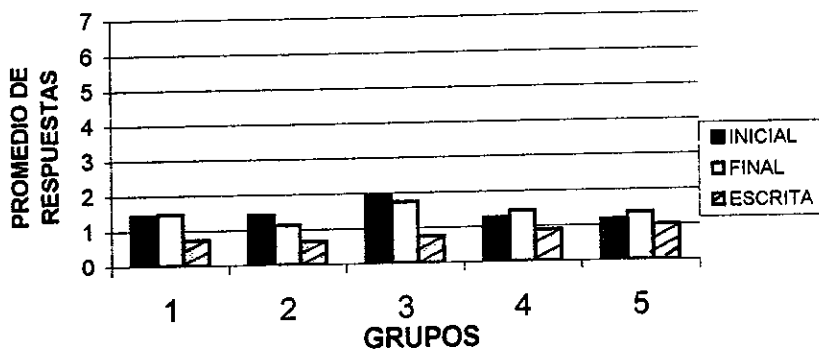


Fig 13 La figura muestra el promedio de respuestas por grupo de la categoría de sustitución incompleta.

**DOMINIO DE ASPECTOS FUNCIONALES
INFERENCIA ORAL E INFERENCIA ESCRITA**

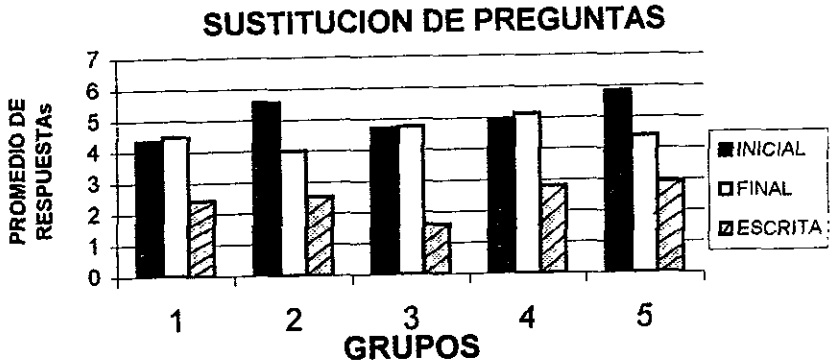


Fig 14 La figura muestra el promedio de respuestas por grupo de la categoría de sustitución de pregunta.

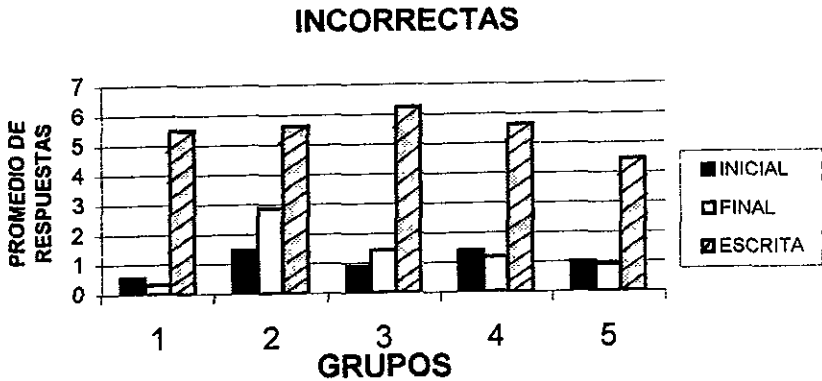


Fig 15 La figura muestra el promedio de repuestas por grupo en la categoría de incorrectas.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA**

**PROYECTO DE INVESTIGACION EN APRENDIZAJE HUMANO
LINEA DE INVESTIGACION EN LECTOESCRITURA**

FICHA DE DATOS

INSTRUCCIONES: ANOTE, POR FAVOR LOS DATOS QUE A CONTINUACION SE PIDEN. LA INFORMACION QUE PROPORCIONE SERVIRA PARA CONOCER ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA.

NOMBRE: _____

ESCUELA Y TURNO _____

AÑOS DE SERVICIO _____

NIVEL ACADEMICO _____

EXPERIENCIA DOCENTE EN PRIMER GRADO _____

METODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA QUE UTILIZARA ESTE AÑO ESCOLAR _____

¿PRIMERA VEZ QUE LO UTILIZA? _____ **EN CASO CONTRARIO, ANOTE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA QUE TIENE CON EL METODO** _____

¿HA UTILIZADO OTRO(S) METODO(S)? _____, **DE SER ASI, ANOTE SU(S) NOMBRE(S)**

¿ESTARIA USTED DISPUESTA(O) A PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACION QUE TIENE COMO PROPOSITO CONOCER EL FUNCIONAMIENTO EN EL AULA DE DISTINTOS PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA? _____

GRACIAS POR SU COLABORACION

MANUAL DE APLICACION CORRESPONDIENTE A LA PRIMERA EVALUACION





1.- LECTURA DE PALABRAS SIN DIBUJO Y CON DIBUJOS

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

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

EN LA ORACION CON DIBUJO. Se pregunta al final de todo el procedimiento correspondiente a las figuras con dibujos ¿Qué decía?, al mismo tiempo que se recoge la tarjeta o se tapa ligeramente, y se anota la respuesta. Algunos niños que comienzan a deletrear después de leer elle-loo-tee-cess-rrii-coo, pueden responder a la pregunta "no sé".

NOTA: En ningún caso el evaluador deberá señalar el dibujo o la palabra, no mostrar desaprobación ante ninguna respuesta, en todos los casos, sea correcta o incorrecta la respuesta se sigue la secuencia señalada animando siempre al niño a contestar las preguntas planteadas

FIG	INSTRUCCION	REGISTRO	INSTRUCCION	REGISTRO
elote	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	lee la palabra _____ otra respuesta _____	¿cómo sabes que dice ...? _____	_____ se anota lo que diga
	Nota: se anota exactamente la respuesta			
 elote	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	_____ Nota: se anota lo que diga y como lo diga	Ahora léelo de nuevo señalándolo con tu dedo.	se anota lo que señala ya sea el dibujo, una letra, toda la palabra, de izquierda- derecha
monedas	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	lee la palabra _____ otra respuesta _____	¿cómo sabes que dice ...? _____	_____ se anota lo que diga
 monedas	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	_____ se anota la respuesta	Ahora léelo de nuevo señalándolo con tu dedo	_____ se anota lo que señala y cómo lo señala.
ropa	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	lee la palabra _____ otra respuesta _____	¿cómo sabes que dice ...? _____	_____ se anota lo que diga
 ropa	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	_____	Ahora léelo de nuevo señalándolo con tu dedo	_____ se anota
el elote es rico	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	lee la frase _____ otra respuesta _____	¿cómo sabes que dice . ? _____	_____ se anota
 el elote es rico	¿qué dice aquí? _____ ¿qué crees que diga aquí? _____	_____	Ahora léelo de nuevo señalándolo con tu dedo	_____ se anota
	¿qué decía? _____	_____ se anota la respuesta		

2.- LECTURA DE CONSONANTES, VOCALES Y PALABRAS COMPUESTAS.

Los niños que en la prueba anterior no hayan leído correctamente, es decir, que no lean o que simplemente adivinen lo que está escrito se les presentaran únicamente las figuras de consonantes y vocales. Los niños que lean o deletreen las palabras escritas en la prueba anterior se les presentarán todas las figuras de esta prueba.

INSTRUCCIONES: Únicamente se les dirá ¿cómo suena esta letra? y se anota exactamente en la hoja de registro lo que el niño diga. En palabras se indica "lee aquí" o "¿qué dice aquí?".

FIGURAS:

a i m u e s o p

dragón fruta pluma globo

3.- DISCRIMINACION AUDITIVA.

- 1.- Se presentan las tres palabras, una al lado de otra y se pregunta ¿cuál de estas tres palabras suena como ...?
- 2.- Inmediatamente se señalan cada una de las palabras al mismo tiempo que se leen.
- 3.- Se pregunta ¿cuál? si el niño contesta rápidamente se pasa a la siguiente figura
- 4.- Si el niño no contesta rápidamente se repite el procedimiento.

REGISTRO:

En la hoja de registro se raya la palabra señalada por el niño y entre paréntesis se indica el número de repeticiones de las palabras requeridas para que el niño contestara.

FIGURA			INSTRUCCION	FIGURA		INSTRUCCION
jun	fun	gun	¿cuál de estas tres palabras suena como "gun"?	chan	yan	¿cuál de estas tres palabras suena como "yan"?
bandy	dandy		¿cuál de estas tres palabras suena como "bandy"?	chuan		
sindy						

4.- DISCRIMIANCION VISUAL.

Se presenta la figura muestra y las de comparación y se indica ¿cuál de estas tres palabras (se señala cada una de las tres) es igual a ésta? (se señala la palabra muestra).

FIGURAS:

memo abierto

llanto memo escuela adentro adierto abierto

look bado

loud cook look bado dado dedo

5.- UBICACION ESPACIAL Y ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO.

MATERIAL: SE ENTREGA AL NIÑO UN LAPIZ.

Se dobla la parte final de la hoja de registro y se le muestran las figuras al niño diciéndole en cada figura:

FIGS. INSTRUCCION
pelota "Haz una raya debajo de esta palabra" (se señala con el dedo la palabra)



"Tacha o raya el punto que está al lado izquierdo de la estrella"



"Dibuja un punto arriba de la casa"
(después de lo que haya hecho). "Ahora pon un tache al lado derecho de la casa"


NOMBRE _____ "Escribe aquí tu nombre" (se señala con el dedo la raya donde tienen que escribir)

FORMA DE REGISTRO


NOMBRE _____ EDAD _____ GRUPO _____
 ESCUELA _____ METODO _____

1.- LECTURA DE PALABRAS SIN DIBUJOS Y CON DIBUJOS

clote Lee _____ Cómo sabes que dice..?
 Otra _____

 **clote** Dice: _____ Hace: _____


monedas Lee _____ Cómo sabes que dice..?
 Otra _____

 **monedas** Dice: _____ Hace: _____

ropa Lee _____ Cómo sabes que dice..?
 Otra _____

 **ropa** Dice: _____ Hace: _____

el clote es rico Lee _____ Cómo sabes que dice..?
 Otra _____

 **el clote es rico** Dice: _____ Hace: _____
 Qué decía?: _____

2.- LECTURA DE PALABRAS SUELTAS

a _____ i _____ m _____ u _____ dragón _____ pluma _____
 c _____ s _____ o _____ p _____ fruta _____ globo _____

3.- DISCRIMINACION AUDITIVA

"gun"	jun _
	fun _
	gun _

"yan"	chan _
	yan _
	chuan _

"bandi"	bandy _
	dandy _
	sindy _

4.- DISCRIMINACION VISUAL

llanto	_____
memo	_____
escuela	_____

abierto	adierto _____
	adentro _____
	abierto _____

look	loud _____
	cook _____
	look _____

bado	bado _____
	dado _____
	dado _____

NOMBRE DEL NIÑO _____

6.- COMPRENSION DE ORACIONES

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

5.- UBICACION ESPACIAL

pelota



NOMBRE: _____

MANUAL DE APLICACION PARA LA SEGUNDA EVALUACIÓN

1. COMPOSICION ESCRITA Y LECTURA DE COMPRENSION:

Estas dos pruebas se aplican con todo el grupo en un sólo día. La aplicación de la Prueba se realiza en el salón de clases y hay que evitar la copia entre niños. Una de las estrategias que se puede emplear para prevenir la copia es solicitar a la maestra su colaboración en la supervisión de los niños y además dar a los niños juegos de hojas diferentes por hileras. SE LE DEBE INDICAR A LA MAESTRA QUE EN CASO DE QUE LOS NIÑOS SE ACERQUEN A ELLA A PEDIRLE INSTRUCCIONES LOS MANDE CON LA PERSONA QUE APLICA LAS PRUEBAS TAMBIEN SE LE DEBE INDICAR QUE NO LEA EL TEXTO CON LOS NIÑOS, QUE ELLOS SOLOS DEBEN REALIZAR LAS PRUEBAS.

A) COMPOSICIÓN ESCRITA:

MATERIALES: Dos juegos de hojas con tres dibujos secuenciados en la parte superior y líneas rayadas en la parte inferior.

- Se les da a los niños la hoja de composición, repartiendo en una hilera de niños una de las hojas (por ejemplo, la hoja con los dibujos del perro) y en otra hilera la hoja diferente (la del incendio) y se les pide que escriban un cuento de lo que ven allí.

Específicamente: "Escriban su nombre arriba de la hoja, por favor. Aquí donde dice el nombre (se les enseña) ¿ya terminaron?. Muy bien, ahora escuchen bien, a cada uno de ustedes les pasé una hoja diferente para que no se copien. Ustedes van a hacer un cuentito con los tres dibujos que tiene en su hoja, (se les enseña una hoja). Aquí hay tres dibujos (se señalan de izquierda a derecha cada uno de los dibujos) ustedes van a escribir en estas rayas que están abajo UN CUENTO DE LO QUE PASA AQUÍ, UN CUENTO DE LO QUE USTEDES VEAN EN SUS DIBUJOS".

DURACIÓN DE LA PRUEBA: 15 MINUTOS DESPUES DE DAR LAS INSTRUCCIONES.

MUY IMPORTANTE:

*CUANDO SE RECOJAN LAS HOJAS SE DEBE CHECAR SIEMPRE QUE TENGAN LOS DATOS DEL NIÑO, EN CASO CONTRARIO, SOLICITAR AL NIÑO SU NOMBRE Y ESCRIBIRLO EN LA HOJA.

2.- COMPRENSIÓN DE ORACIONES Y DICTADO.

Al día siguiente se aplican otras dos pruebas grupales, dentro del salón de clase, que son la comprensión de oraciones y el dictado. Para ello se solicita la cooperación de la maestra para evitar la copia entre los niños y en la comprensión de oraciones se utilizan dos juegos diferentes. NUEVAMENTE SE LE SOLICITA A LA MAESTRA QUE SI EL NIÑO SE LE ACERCA A PEDIRLE AYUDA, LO MANDE CON LA APLICADORA, YA QUE LOS NIÑOS DEBEN RESOLVER SOLOS LA PRUEBA Y UNICAMENTE SE LES PUEDEN DAR LAS INSTRUCCIONES GENERALES.

A) COMPRENSION DE ORACIONES:

MATERIALES: Dos formatos de hojas con 10 oraciones y 10 preguntas cada uno.

*"Escriban su nombre y apellido en la parte de arriba de la hoja". "Muy bien, EN ESTA HOJA TENEMOS 10 HORACIONES Y ABAJO DE CADA ORACION HAY UNA PREGUNTA CON SU RAYITA PARA QUE USTEDES CONTESTEN".

"MIREN (con anterioridad se escribe una oración, en el pizarrón, con su pregunta y su raya) PRIMERO VAN A LEER DONDE ESTA EL NUMERO (se señala de principio a fin) ESTA ES UNA ORACION, ABAJO ESTA LA PREGUNTA (se señala) USTEDES SLA LEEN Y AQUI CONTESTAN A LA PREGUNTA CON BASE EN LO QUE LEYERON EN LA ORACION.

ESTO LO TIENEN QUE HACER CON TODAS LAS PREGUNTAS. AHORA EMPIECEN A LEER Y A CONTESTAR MUY CALLADITOS. NO SE COPIEN PORQUE TODOS TIENEN PREGUNTAS DIFERENTES"

DURACION DE LA PRUEBA: 25 minutos después de las instrucciones. Al terminar sacan y recogen todas las hojas y se entrega una hoja rayada para la siguiente prueba.

*MUY IMPORTANTE.

*EN NINGUN CASO pueden leerle al niño ni las oraciones ni las preguntas.

*EN CASO DE QUE EL NIÑO "NO ENTIENDA LO QUE TIENE QUE HACER", SE LE INDICA NUEVAMENTE LA INSTRUCCIÓN GENERAL, PERO AHORA PONIENDO SU TEXTO COMO EJEMPLO. SE LE PUEDE DECIR: "Mira tienes que leer todo esto (se señala) que es la oración. Cuando termines de leer la oración, lees la pregunta (se señala) y aquí (se señala) en la rayita escribes la respuesta".

*SI ALGUN NIÑO PREGUNTARA SI LO ESTA HACIENDO BIEN, SE LE INDICA QUE SI LO HACE BIEN Y SE LE PUEDE DAR NUEVAMENTE LA INSTRUCCIÓN GENERAL.

B) DICTADO DE PALABRAS Y ORACIONES:

MATERIALES: Una hoja rayada para cada uno de los niños.

*Se les da a TODOS los niños una hoja rayada y cuando todos la tengan se les pide que escriban su nombre. Al terminar se les indica "Muy bien, ahora les voy a dictar unas palabras para que ustedes las escriban en la hoja. Cuando terminen de escribir cada palabra que yo les dicte van a levantar su hoja ¿de acuerdo?. Bien, escriban:

-luna
-machete
-payaso
-vagabundo
-dulce

-crayola
-jarro
-tinaco
-Manuel fue al parque
-La profesora trajo una blusa roja

NOTA: AL RECOGER LAS HOJAS DEBEN CHECAR SI TIENEN LOS DATOS SOLICITADOS: NOMBRE, GRUPO Y ESCUELA. En caso de que el niño no haya escrito sus datos, en ese momento el aplicador DEBE ANOTARLOS.

PRUEBAS INDIVIDUALES: COMPRENSION ORAL, LECTURA.

Diariamente, después de las pruebas grupales, se aplicarán las pruebas individuales con cada uno de los niños. En esta evaluación se le solicita a la maestra que pase a los niños con el aplicador de manera individual.

A. COMPRENSION ORAL.

Se leen dos veces consecutivas cada una de las oraciones y después se hace la pregunta y se anota la respuesta del niño en la hoja de registro.

B. LECTURA SIN DIBUJO Y CON DIBUJO. (se registran TODAS LAS RESPUESTAS).

Al igual que en la primera evaluación, aplicada en el mes de septiembre, se presentan al niño una serie de palabras. Primero se presenta la palabra:

margarita

¿Qué dice aquí?

* AL NIÑO QUE NO LEE LA PALABRA:

1) Si responde "No sé": ¿Qué crees que diga aquí?

Si después de preguntar ¿Qué crees que diga aquí?, responde otra cosa diferente al texto, como por ejemplo "alita" se le dice: ¿Cómo sabes que dice (alita)?

2) Se pasa a la figura con dibujo



¿Qué crees que diga aquí?

Si contesta otra cosa diferente, por ejemplo "flor": ¿Cómo sabes que dice (flor)?

Después, Ahora léelo señalando con tu dedo.

3) Se le presenta la siguiente tarjeta:

Los canarios cantan

¿Qué crees que diga aquí?

Si contesta otra(s) palabra(s), por ejemplo "la casa", se le dice: ¿Cómo sabes que dice (la casa)?

4) Después se le presenta la tarjeta con dibujo:



Se pregunta: ¿Qué crees que diga aquí?

Si contesta otra cosa ¿Cómo sabes que dice (las flores)?

Después: Ahora léelo señalándolo con tu dedo.

Se le presentan una por una las siguientes figuras, y se pregunta ¿COMO SUENA ESTA LETRA? i m u e s o p

FIN DE LA EVALUACION : SE AGRADECE AL NIÑO SU PARTICIPACION Y SE LE REGRESA AL SALON

*** AL NIÑO QUE LEE LA PALABRA MARGARITA O MARJARITA:**

1) SE LE PRESENTA LA FIGURA Los canarios cantan

¿Qué dice aquí?

Después de la respuesta y tapando el texto: ¿Qué decía?

2) Se le presentan las siguientes palabras trabadas y se le pregunta en cada una de ellas:

¿Qué dice aquí?

dragón

fruta

pluma

globo

3) Se le presenta un cuento "Día de lluvia" para evaluar la fluidez de lectura.

En esta tarea el aplicador anota el tiempo de lectura y el tipo y número de errores cometidos en la lectura. Se le da al niño el cuento "Día de lluvia" y se le indica "Lee este cuento en voz alta".

IMPORTANTE

* **ANOTAR EXACTAMENTE EL TIEMPO DE LECTURA REALIZADO POR CADA NIÑO.** La fluidez de lectura es una de las medidas más importantes del estudio. Todas las tesis y trabajos incluyen esta medida, por lo cual es absolutamente necesario que el aplicador no se descuide en ningún momento cuando esté realizando esta tarea. Si el aplicador por algún motivo, tuviera dudas acerca del tiempo realizado por alguno de los niños, PUEDE SOLOCITAR UNA SEGUNDA LECTURA Y ANOTAR QUE EL TIEMPO SE TOMO EN SEGUNDA LECTURA.

* **LOS ERRORES DE LECTURA COMETIDOS POR EL NIÑO DEBEN ANOTARSE EN EL TEXTO DEL CUENTO Y AL FINAL CONTARLOS.**

* **NO SE ANOTARAN AQUELLOS ERRORES QUE EL NIÑO CORRIJA.**

* **SE CONSIDERA COMO ERROR A LAS:**

- **OMISIONES:** cuando el niño lea una letra, sílaba o palabra. En caso de error de este tipo, se tachan las letras omitidas y arriba se coloca una: "o".

- **SUSTITUCIONES:** cuando los niños cambian el significado de las palabras. Por ejemplo: al leer "varda" en lugar de "verde", o "corren" por "comen", etc. Este tipo de error se indica en la hoja con un tache y arriba de la palabra sustituida se coloca una: "s".

- **INSERCIONES:** cuando los niños añaden letras o palabras al texto original.

NOMBRE: _____ ESCUELA _____ GRUPO _____

COMPRESION ORAL:

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

2.- LECTURA

Margarita ¿Qué dice aquí? _____ ¿Qué crees que diga aquí? _____
¿Cómo sabes que dice? _____

margarita ¿Qué crees que dice? _____ ¿Cómo sabes que dice? _____

Léelo señalándolo con tu dedo _____

Los canarios cantan ¿Qué dice? _____

¿Qué crees que diga? _____ ¿Cómo sabes? _____

¿Qué decía? _____

Los canarios cantan ¿Qué crees? _____ ¿Cómo sabes? _____

Léelo señalándolo con tu dedo _____

a _____ p _____ i _____ o _____ m _____ s _____ e _____ u _____

dragón _____ fruta _____ pluma _____ globo _____

Tiempo: _____ # Omisiones _____ # Sustituciones _____ # Inserciones _____

DIA DE LLUVIA

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-IZTACALA
Inferencia escrita 1

Nombre: _____ Fecha _____
Escuela: _____ Grupo: _____

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO-IZTACALA
Inferencia escrita 2

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

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

1) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.

¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

2) Cuando el camión de la basura pasa mi hermano siempre le da de comer al gato.

¿Qué ocurre cuando el camión de la basura no pasa?

3) Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes.

¿Cómo será el día mañana?

4) María monta su caballo todos los domingos en el campo.

¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

5) Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto.

¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

6) Rubén bajó a la cocina después de leer.

¿En dónde está la cocina?

7) Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero.

¿Cómo se viste Juan?

8) Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan.

¿Qué hace Bobi, mi lindo pingüino, cuando mi perro bravo le gruñe?

9) Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar.

¿En dónde comió Memo?

10) Siempre que Rocío ve la televisión su tía la llama a cenar.

¿A qué hora ve Rocío la televisión?

FORMATOS PARA LA PRUEBA DE ELABORACION DE UNA HISTORIA

Nombre _____



→ _____

Nombre _____



→ _____

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Esta prueba pretende evaluar genéricamente la comprensión oral de los niños, permitiendo tener un panorama inicial del manejo que pueden tener de diferentes tipos de inferencia.

La prueba consiste de diez reactivos, cada uno compuesto de un enunciado y una pregunta, ambos se le presentan oralmente al niño. Se pretende medir el apego del niño a la información contenida en los enunciados y al mismo tiempo estimar con que clase de relaciones de inferencia tiene dificultades el infante. Esta última apreciación deberá considerarse como una aproximación cuyas conclusiones deberían estudiarse más a fondo, ya que el número de reactivos para evaluar cada tipo de relación es muy pequeño (de 1 a 3).

A continuación se describe la clase de relaciones que pretende evaluar la prueba.

Comprensión espacial Simple:

"Anita subió a su cuarto después de jugar. *¿En dónde está el cuarto de Anita?"*

Comprensión espacial compleja:

"Después de comer Pedro salió de la cocina y bajó a su cuarto. *¿En dónde está la cocina y en dónde el cuarto de Pedro?"*

Comprensión espacial con contradicción:

"Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a platicar. *¿En dónde cocinó la mamá?"*

Comprensión temporal simple:

"Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. *¿A que hora juega Pedrito con su gato?"*

Comprensión temporal compleja:

"Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. *¿A que hora estaba Mimi haciendo su tarea?"*

Comprensión de inclusión simple:

"Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. *¿Cómo se viste Juan?"*

Comprensión de inclusión compleja:

"Los cangrejos son unos animales que tienen dos tenazas que levantan cuando los atacan. *¿Que hace Timy, el pequeño cangrejo, cuando mi perro bravo le gruñe?"*

Comprensión de relaciones causa-efecto:

I "Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana. *¿Que pasa cuando el reloj de Luis no funciona?"*

II. "Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Nerón siempre va por mí a recogerme. *¿Que pasa cuando la campana no suena?"*

Comprensión de exclusión con negación:

"Las nubes muy grises son señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises. *¿Cómo será el día mañana?"*

CONDICIONES DE APLICACIÓN

Se debe tener presente que en la forma de aplicación, los niños pueden responder de una manera fragmentada que no deja claro su tipo de respuesta y que da lugar a diferentes interpretaciones o inferencias de parte del evaluador; en estas circunstancias se debe hacer algún tipo de aclaración o se debe repetir el enunciado con su pregunta una segunda vez si el niño lo considera necesario. Una segunda pregunta de aclaración debe darse en un clima de confianza que no lleve al niño a cambiar su respuesta simplemente por cambiarla al sentirse presionado y tener la sensación de que se equivocó en la primera ocasión. Resulta más adecuado pedirle al niño si puede decir algo más, parafrasearle su respuesta, pedirle si lo puede decir de otra manera, preguntarle que qué quiere decir con eso, etc. en vez de decirle sin más, que se le va a repetir el reactivo, o peor, pedirle "fíjate bien" antes de interrogarlo por segunda vez.

Ejemplo de información incompleta: **"Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar."** ¿A que horas juega Pedrito con su gato? Y el niño responde: "A las ocho". Hay que asegurarse que está indicando un horario matutino o nocturno ya que abundan las sorpresas cuando se califica; puede haber niños que no tienen una clara noción de los horarios, ellos pueden considerar que "las ocho" sólo se refiere a las mañanas pues en su medio nunca se refieren al horario nocturno como "las ocho", sino como "la noche", "la hora de acostarse", etc. o viceversa. No tener la información completa obliga a hacer inferencias y a que intervengan creencias y actitudes del que califica; un evaluador puede considerar que la respuesta del niño es muy adecuada y que sólo existe un problema para poder expresarse correctamente, en consecuencia da una calificación alta; pero también podemos tener la actitud contraria, donde se piensa que el niño sólo alcanzó a percatarse confusamente que se trató de una pregunta que tiene que ver con el tiempo ("¿a que hora?") y que únicamente recuerda la última palabra del enunciado ("cenar"), en consecuencia procede a vincular estos dos fragmentos de enunciado y pregunta, y en consecuencia responde: "A las ocho", entonces el evaluador asignará una calificación baja. Por todos estos problemas se procurará entonces no dejar respuestas que les falte información; en la hoja de respuesta se anotarán ambas respuestas, indicando con el número "1" la primer respuesta y con el "2" la contestación aclaratoria de tal manera que la calificación asignada no dependa de las actitudes y creencias del calificador.

CATEGORÍAS DE RESPUESTA:

I.- **Incorrecta.** Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta. (Se califica como "0")

Este es un caso extremo donde simplemente el niño se queda callado, dice "no sé", o lo que responde no tiene nada que ver con la pregunta. Por ejemplo: **"Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan?"** el niño contesta **"En la guerra"**, o **"Marchando"**. Es como si una palabra le recuerda alguna temática y dice algo relacionado con ella.

II.- **Sustitución de pregunta.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta, pero que no tiene que ver con la información contenida en el enunciado. (Se califica como "SP"). Es importante distinguir entre una respuesta *pertinente* a la pregunta, pero al mismo tiempo *impertinente* al enunciado, de una respuesta *incorrecta*: La primera indica que desvinculó la pregunta de su enunciado y responde a una pregunta como si no se hubiera mencionado el enunciado previo a la pregunta, su respuesta tiene correspondencia o algo que ver con la pregunta, pero no con el enunciado, ello conduce a una decisión de "Sustitución de pregunta". En la respuesta incorrecta no

hay relación ni con la pregunta, ni con el enunciado; suele ocurrir que tan sólo alguna palabra le evoca al niño una idea temáticamente relacionada. En muchas ocasiones esta forma de contestación se debe a que el niño responde más de acuerdo a su experiencia, que de acuerdo a la información que se le está mencionando. Normalmente una *sustitución de pregunta* tiene como consecuencia o implica un alejamiento de la clase de relación que se pretende explorar, así por ejemplo cuando se pregunta acerca de lo que hace el cangrejo cuando un perro le gruñe, el niño puede decir que "juegan", o que "corre asustado", lo cual lo aparta o lo desvía de la relación que se expresa en el enunciado principal.

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

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

Como puede observarse, estas cuatro categorías pretenden dar cuenta de diferentes grados de comprensión; desde falta de comprensión por no atender debidamente ni a la pregunta ni al enunciado, siguiendo con una consideración únicamente de la pregunta, o con la pregunta y sólo una parte del enunciado, hasta la consideración e integración de ambos elementos.

ESTRATEGIA DE CALIFICACIÓN:

1.- Formularse la siguiente pregunta:

¿Es la respuesta pertinente a la pregunta?

Decisión:	Opciones	Se codifica como...
NO	Incorrecta	0
SI	Sustitución de Pregunta Sustitución Incompleta Sustitución Total	

¿En la respuesta se considera la información del enunciado?

Decisión:	Opciones	Se codifica como...
NO	Sustitución de Pregunta	SP
SI	Sustitución Incompleta Sustitución Total	

¿La recuperación de la información es total o fraccionada?

Decisión:	Opciones	Se codifica como...
Fraccionada	Sustitución Incompleta	SI
Total	Sustitución Total	ST

EJEMPLIFICACIÓN.

"Anita subió a su cuarto después de jugar. ¿En dónde está el cuarto de Anita?"
 Reactivo que pretende evaluar la comprensión de relaciones espaciales simples.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Está dormida en su cuarto"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación del cuarto no por Anita.
0	"En la cocina"	No es respuesta pertinente; el cuarto de Anita no puede estar en la cocina. (Es una 2ª respuesta después que este niño en la primera ocasión dijo "En la cama").
SP	"El lado de acá" (señala su lado izquierdo)	Hace referencia a relación espacial, aunque no es pertinente; al parecer es una respuesta desvinculada del enunciado.
SI	"Abajo"	La respuesta es pertinente pues considera una relación espacial solicitada por la pregunta, (arriba-abajo; subir-bajar) aunque la respuesta no es exacta.
ST	"Arriba"	Considera la relación espacial y su respuesta es exacta
ST	"Arriba subiendo las escaleras"	También considera la relación espacial con exactitud. La información adicional no altera lo esencial de la sustitución total.

"Después de comer Pedro salió de la cocina y bajó a su cuarto. ¿En dónde está la cocina y en dónde el cuarto de Pedro?"
 Evaluación de la comprensión de relaciones espaciales complejas.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En la cocina"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
0	"Abajo en la casa de Pablo"	Respuesta que es no pertinente a la pregunta y además incompleta.
SP	"Adelante la cocina"	Respuesta pertinente a la pregunta pero que no considera el enunciado principal.
SP	"En la derecha el cuarto y en la izquierda la cocina"	La respuesta es pertinente en tanto considera relaciones espaciales, pero no se basa en la información del enunciado que habla de relaciones "arriba y abajo".y no de "izquierda-derecha".
SI	"El cuarto de Pedro está arriba y la cocina está abajo"	La respuesta es pertinente, pero deforma la información del enunciado. No la toma tal como es, sólo fragmentos.
ST	"Abajo el cuarto de Pablo y arriba la cocina"	Considera la relación espacial de manera completa y exacta; no importa

		que haya equivocado el nombre propio.
--	--	---------------------------------------

"Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a platicar. ¿En dónde cocinó la mamá?"

Evaluación de la comprensión espacial, pero con contradicción.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En el desayuno"	
SP	"En la cocina"	La respuesta es pertinente a la pregunta, pero sin considerar el enunciado.
SP	"En la estufa"	Es una contestación adecuada sólo a la pregunta, pero no toma en cuenta el enunciado.
SP	"Atrás del cuarto"	(igual que la explicación de arriba)
SP	"En la cocina platicando"	El reactivo intenta evaluar comprensión espacial. El hecho de agregar el platicar no la convierte en una respuesta más elaborada, está tomando un componente del enunciado pero es irrelevante. La respuesta puede ser relevante a una pregunta como: "¿En dónde se quedó (o está) la mamá?"
ST	"En el baño"	Respuesta pertinente y basada en el contenido del enunciado.

"Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A qué hora juega Pedrito con su gato?"

Evalúa la comprensión de relaciones temporales simples.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Come y luego juega"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
0	"Para comer"	(igual que el caso de arriba)
SP	"Cuando termina de comer"	Respuesta pertinente a la pregunta, pero que no se basa en el enunciado.
SP	"A las cinco de la tarde"	(igual que el caso de arriba)
SP	"Cuando él se levanta"	(igual que el caso de arriba)
SI	"Antes que coma" "Después de cenar" "Cuando termina de comer"	Hace referencia a una relación temporal vinculada al enunciado. Hay un intento por vincularse a él mencionando el elemento temporal adecuado pero con el referente incorrecto.
ST	"A las ocho de la noche"	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado.
ST	"Antes de cenar"	(igual que el caso de arriba)

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

Evalúa la comprensión de relaciones temporales complejas, esto último es porque lo declarado en el enunciado suele no coincidir con la realidad del niño.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"La llamaron a comer"	No hay pertinencia con respecto a la pregunta que está demandado relación temporal, ni se vincula con el enunciado.

0	"En la escuela"	La respuesta tiene que ver con ubicación espacial y no con la temporal.
SP	"A las tres"	Modo de contestar pertinente a la pregunta, pero ajena al enunciado.
SI	"Cuando iban a comer"	Hay pertinencia de la respuesta con la pregunta y además rescata esa relación temporal que tiene que ver con la interrupción de una actividad para realizar otra.
SI	"Temprano"	La respuesta es pertinente a la pregunta y se aprecia un intento de considerar la información del enunciado con una posible relación entre "temprano" y "desayunar", pero hace falta información para decidir con seguridad.
ST	"Antes de que desayunara"	Hace referencia al tiempo y al elemento clave de la oración antecedente que es una actividad que se realizaba antes de una acción de ingesta de alimentos.
ST	"A las nueve de la mañana"	Respuesta pertinente vinculando la respuesta con el enunciado.

"Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan?"

El reactivo evalúa la comprensión de relaciones de inclusión simple. Si Juan pertenece o queda incluido en la clase "soldado", debe participar de los rasgos característicos de los soldados. Para evitar que respondan mecánicamente de acuerdo a su experiencia, se menciona el color azul y no el clásico color verde olivo.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Va a su recámara y se cambia"	No es pertinente ni recupera la información previa.
SP	"De soldado"	La forma de contestar tiene que ver con la pregunta, pero no con el enunciado.
SP	"De verde"	(igual que el caso de arriba)
SI	"Con gorra azul"	Respuesta que tiene que ver con la pregunta pero que sólo recupera parte de la información.
SI	"De azul"	La réplica tiene que ver con el enunciado y con la pregunta, pero falta información para poder estimar el grado de sustitución.
ST	"Con gorro y traje azul"	Contiene elementos de pertinencia de la respuesta y recuperación de información.

"Los cangrejos son unos animales que tienen dos tenazas que levantan cuando los atacan. ¿Que hace Timy, el pequeño cangrejo, cuando mi perro bravo le gruñe?"

El reactivo pretende dar cuenta de la Comprensión de Inclusión compleja. Primero se describe una regla relativa a la reacción normal de los cangrejos ante amenazas a su supervivencia y después se pregunta acerca de un caso particular.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Llevan al perro a curarlo, ahí donde los vacunan"	El niño da por supuesto un acontecimiento no reportado en el enunciado y además no considera la pregunta.
0	"Juegan"	La pregunta es en relación a la reacción del cangrejo ante un aconteci-

	"Le ladra"	miento de amago y además no hay indicadores de que se tome en cuenta el enunciado.
SP	"Se asusta" "Corre" "Se esconde"	Hay pertinencia de la respuesta porque hace referencia a las posibles reacciones del cangrejo, o remite a la posible experiencia del niño en relación a eventos que asustan o amenazan; pero no hay evidencia de que tome en cuenta el enunciado
SI	"Lo muerde con sus tenazas"	Rescata al personaje central de la oración y la naturaleza de la relación que se expresa, equivocando únicamente la acción realizada.
SI	"Le pica 'con las esas' la nariz"	Hay una recuperación parcial del contenido de la oración al considerar por un lado al agente activo (el cangrejo), y por el otro al mencionar "las esas" refiriéndose a las tenazas (el niño simultáneamente hizo movimientos de dedos simulando las tenazas), pero cambia la clase de acción.
ST	"Levanta sus tenazas"	Describe la reacción del cangrejo ante situaciones amenazantes y que se expresa en el enunciado

"Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana. ¿Que pasa cuando el reloj de Luis no funciona?"
Con este reactivo se trata de estimar si el niño es capaz de establecer una relación de causa-efecto.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Hace mucho frío"	Al parecer el niño sólo consideró que Luis no se levantó por alguna razón; pero su respuesta no tiene que ver con el enunciado ni con la pregunta.
SP	"Se descompuso"	Cuando un reloj no funciona, es verdad que se pudo haber descompuesto; pero la pregunta tiene que ver con lo que le sucede a Luis como consecuencia de la falta de funcionamiento del reloj.
SP	"Lo llevan a arreglar"	(mismas consideraciones que arriba)
SI???	"él despierta"	La consecuencia de un reloj que no funciona, puede ser que la persona se despierte sola, pero falta información
ST	"Lo despierta su mamá" "No se puede levantar" "Se queda dormido"	Las respuestas se vinculan y son consistentes con la pregunta y el enunciado. Indica que se estableció la relación causa-efecto.

"Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Nerón siempre va por mí a recogerme. ¿Que pasa cuando la campana no suena?"
Se trata de establecer la comprensión de relaciones causa-efecto.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Se despierta"	No tiene que ver con enunciado ni con pregunta.
SP	"No sale el niño" "No han salido" "Nos quedamos en la escuela"	Todas las respuestas son pertinentes a la pregunta, pero ignoran lo planteado en el enunciado.
SI	"El perro no la oyó"	Recupera al personaje central de la

		oración, pero equivoca el sentido de la pregunta.
ST	"Entonces el perro no viene" "No va por ellos, hasta que sueñe"	Se establece una consecuencia natural relacionada con la causa expresada en la pregunta.

"Las nubes muy grises son señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises. ¿Cómo será el día mañana?"
 Comprensión de exclusión con negación. Se declara una regla relativa a los indicios que se presentan en caso de lluvia, con su contraparte, que es el no cumplimiento de esa condición. Se debe coordinar la respuesta de ambos componentes para llegar a una conclusión.

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Temprano"	La respuesta no tiene que ver ni con el enunciado ni con la pregunta.
SP	"Con nubes"; "Nublado"; "Con nubes grises"	El niño responde sin dar indicadores de que está considerando el enunciado en sus aspectos más importantes (nube gris = lluvia; no nube gris...) ni lo que hay que coordinar de las afirmaciones del enunciado. Atiende sólo a la pregunta; el mencionar una palabra del enunciado (nube) es circunstancial y no esencial.
SI	"Azul"; "Sol"; "Bonito"; "Claro"; "Blanco"	Aunque con esta clase de respuestas falta información, se toma la decisión de que indican la conclusión lógica ante el par de afirmaciones que se mencionan en el enunciado.
ST	"Sin lluvia"; "Sin nubes grises"; "No lloverá"; "Con sol"	De manera más clara se muestra la coordinación del par de afirmaciones del enunciado y su conclusión lógica.

Criterios generales a seguir en caso de falta de información o imposibilidad de clasificación clara:

Recurrir a esta clase de criterios debe ser sólo en situaciones excepcionales; sin embargo hay respuestas de los niños que resultan desconcertantes por carecer de información o bien por la propia atipicidad en la forma de contestar. Resulta importante tener la mayor uniformidad posible en las formas de calificar, por lo cual ante estos casos se deberán seguir las siguientes políticas:

- 1.- Cuando exista falta de información en la respuesta del niño, se puede comparar su forma de respuesta con la de reactivos semejantes; por ejemplo: En los reactivos relativos a las relaciones temporales vgr. *¿A que hora juega Pedrito con su gato? ¿A que hora estaba Mimi haciendo su tarea?* Si el niño en ambos casos dice que "a las ocho", es evidente que sólo está respondiendo sin considerar lo dicho en el enunciado; por el contrario, si en uno dice que "a las ocho" y en otro "tempranito", eso indica una consideración de la información previa a la pregunta.
- 2.- En presencia de respuestas insuficientemente informativas, se podrá tomar una decisión arbitraria siguiendo la siguiente regla: Ante dos opciones de calificación de la respuesta igualmente probables, con argumentos equilibrados para cada opción, se escogerá la de menor rango. Ejemplo: *"Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A que hora estaba Mimi haciendo su ta-*

rea? Respuesta: "Temprano". Esta forma de responder da para mucha discusión, en ella seguramente intervendrían actitudes del evaluador y dilemas morales o valorativos, como los relativos a si se está perjudicando o beneficiando al niño. Como no se trata de resolver estos dilemas y el problema de fondo es una falta de información, se sigue la regla mencionada arriba, pues a lo que hay que llegar es a una evaluación sistemática y confiable. En el mismo caso se encuentra la respuesta al siguiente reactivo: "Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan? Respuesta: "De azul" ¿El niño se habrá referido tanto a la gorra como a los pantalones, camisa y resto del uniforme, o a lo mejor sólo tenía en mente la gorra? Hace falta información y hay elementos para calificarlo tanto como SI como ST, entonces se aplica la regla y se le califica como Sustitución Incompleta.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA

ESTRATEGIAS DE CALIFICACION DE LA SEGUNDA EVALUACION.
INFERENCIA ORAL

1) PREGUNTA NO. 9 (Espacial simple). María bajó a la sala después de dormir. ¿En dónde está la sala?

ST: Abajo

SI: Arriba

SP: En su/ la casa, cerca de su cuarto, al lado, a la derecha - izquierda, por el comedor

Inc.: En el cuarto, dentro del cuarto, en el comedor, en otra parte, afuera, derecha, en un lado, en el patio

2) PREGUNTA No. 5 (Espacial Compleja). Después de estudiar José salió del estudio y subió a su cuarto. ¿En dónde está el estudio y en dónde el cuarto de José?

ST: El cuarto arriba y el estudio abajo

SI: El cuarto arriba y el estudio en otro lado, el estudio en el libro ó en la escuela, arriba el cuarto y arriba el no sé, el cuarto abajo y el estudio arriba

SP: El estudio en la escuela y el cuarto en su casa, en la mesa el estudio, el estudio enfrente y el cuarto en su casa, en el cuarto, en la casa, el cuarto acá (izquierda) y el estudio acá (derecha), arriba el cuarto

Inc.: En la biblioteca y su cuarto en otra parte, arriba de la cocina o de la casa, atrás, en la sala, al lado, en su recámara

3) PREGUNTA No. 6 (espacial con contradicción). Cuando terminó de bañarse Paco salió de la cocina y se puso a leer. ¿En dónde se bañó Paco?

ST: En la cocina

SI:

SP: en la calle, en el comedor, cocina, en la mesa, en su casa, en la sala, en el baño, en la regadera, en la tina.

Inc.: Arriba, abajo, arriba del cuarto

4) PREGUNTA No. 2 (temporal simple). Siempre que Lucía juega a las muñecas su mamá la llama a cenar. ¿A qué hora juega Lucía con las muñecas?

ST: En la noche, a la hora de cenar

SI: Cuando termina de cenar, después de la cena, al cenar, cuando su mamá la llama a cenar

SP: A las "x" horas sin especificar de la noche, temprano, cuando acaba su tarea, en la tarde, cuando regresa de la escuela, cuando acaba de comer, cuando su mamá hace la comida, cuando su mamá la llama, en la tarde, cuando no come, siempre, antes de comer.

Inc.: ***

5) PREGUNTA No. 4 (temporal compleja). Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

ST: En la mañana, antes de desayunar, a la hora de desayunar

SI: Temprano, en el día, cuando termina de almorzar, cuando termina de desayunar.

SP: Noche, tarde, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace la comida, a las "x" hora.

Inc.: ***

6) PREGUNTA No. 7 (inclusión simple). Todos los policías usan gorra y uniforme negro. Luis es un policía. ¿Cómo se viste Luis?

ST: Con gorra y uniforme negro

SI: Con uniforme negro, con gorra negra

SP: Con traje azul, de policía, con las manos, con ropa azul y gorra azul, de negro, con su ropa,

de azul
Inc.: Azul

7) PREGUNTA No. 3 (inclusión compleja). Los halcones son unos animales que agitan sus alas cuando los atacan. ¿Qué hace Tito mi amigo el halcón cuando mi perro bravo le gruñe?

ST: Agita sus alas, aletea, mueve sus alas

SI: Abre las alas, late sus alas, extiende sus alas, esponja las alas

SP: Le pega, vuela, se espanta, se lo come, se va volando, encoge sus alas, lo persigue.

Inc.: En la mañana, ladra el perro, lo muerde, el halcón lo muerde

8) PREGUNTA No. 1 (causa efecto). Pepe tiene una lavadora en donde lava todas sus camisas. ¿Qué pasa cuando la lavadora se descompone?

ST: No lava sus camisas, ya no las lava

SI: Ya no lava, no puede lavar, no hecha la ropa, la va a lavar en otro lugar.

SP: La arregla, lava en el lavadero, no talla la ropa, no sirve, la arreglan, se rompen las camisas, metió su ropa y se descompuso, se descompuso, no funciona

Inc.: Porque hecha su ropa sucia

9) PREGUNTA No. 10 (causa efecto). Cuando el gallo canta mi tía limpia siempre la jaula del canario. ¿Qué pasa cuando el gallo no canta?

ST: No limpia la jaula del canario, no la lava, no la limpia.

SI: Va a limpiar la jaula (caja) del canario, la tía va a limpiar la jaula del canario

SP: Se duermen, no se despiertan, mi tía no se despierta, se pone triste, se le hace tarde, no se despierta a hacer el quehacer.

Inc.: Los canarios cantan, ya no grita, es de noche, no amanece, cuando está en la jaula se mete a su jaula, se duerme con sus hijos, se va, come, llora la abuelita, le dice que cante, lo sacan de la jaula, ya no quiere cantar, está enfermo - cansado

10) PREGUNTA No. 8 (exclusión - negación). Las nubes grises son señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises. ¿Cómo será el día mañana?

ST: Sin lluvia, sin nubes grises, no lloverá, con sol, soleado

SI: Azul, sol, bonito, claro, blanco, nubes blancas, seco, sin nubes, caluroso

SP: Con nubes, nublado, con nubes grises, no lloverá, feliz, limpio, sale el sol, bien

Inc.: Temprano/ triste.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA

ESTRATEGIA DE CALIFICACION DE LA SEGUNDA EVALUACION
INFERENCIA ESCRITA 1

1) **Pregunta No. 9 (espacial simple).** Pedro subió al estudio después de comer. ¿En dónde esta el estudio?

ST: arriba

SI: en el segundo piso/ abajo

SP: en el cuarto, en la escuela, cerca de la biblioteca

Inc.: en el cuaderno estaban haciendo su tarea

2) **Pregunta No. 7 (espacial compleja).** Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto. ¿ En dónde esta el baño y en donde el cuarto de Laura?

ST: abajo el baño y arriba el cuarto, abajo - arriba

SI: arriba el baño y abajo el cuarto; abajo el baño y el cuarto....

SP: cuarto a la derecha y baño a la izquierda; arriba y el cuarto..., en el cuarto y en la recamara

Inc.: en la recamara, cerca de su cama, en su cuarto, en la cocina, se estaba secando, arriba de la casa, se fue al otro baño.

3) **Pregunta No. 6 (espacial con contradicción).** Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar. ¿ En dónde comió Memo?

ST: en el baño

SI: ***

SP: en la calle, en el comedor, en la cocina, en la sala, en la mesa, en su casa

Inc: arriba, abajo

4) **Pregunta No. 2 (temporal simple).** Siempre que Rosa juega con su perro su abuelita la llama a cenar. ¿A qué hora juega Rosa con su perro?

ST: en la noche, antes de cenar/ a las " X " de la noche (menciona hora acompañada de la frase: ...de la noche).

SI: *siempre

SP: cuando regresa de la escuela, a la hora que acaba, tarde

Inc.: *** perro, se lastima

5) **Pregunta No. 4 (temporal compleja).** Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

ST: en la mañana, a la hora de desayunar, antes de desayunar

SP: temprano, en el día, cuando termina de desayunar o almorzar

SI: noche, tarde, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace la comida

Inc.: rojo, cuando el niño copia parte del enunciado o de la pregunta

6) **Pregunta No. 5 (Inclusión Simple).** Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero. ¿cómo se viste Juan?

ST: con casco y uniforme, ropa verde

SI: de verde, con casco rojo y uniforme verde, uniforme verde

SP: de bombero, se viste de amarillo, se pone casco y traje, de rojo, de azul, de verde

Inc.: en el cuarto de hombres, se quema una casa y Juan la apaga, verde.

7) **Pregunta No. 3 (Inclusión compleja).** Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan. ¿Que hace Bobi mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?

ST: esponjan sus plumas

SI: se esponja, agita sus plumas, esponja, esponja las ...

SP: lo mata, se asustan, se le caen las plumas, ladra, pues nada

Inc.: agarra su esponja, los pingüinos están en peligro, los gatos se inflan y desinflan, cuando exprimen sus plumas, en la mañana, perro

8) Pregunta No. 1 (causa - efecto). Juan tiene un amigo con coche que lleva todos los días al trabajo. ¿Qué pasa cuando el coche se descompone?

ST: no lo lleva su amigo a su trabajo, el amigo no pasa por Juan, no lo lleva al trabajo

SI: no van, no va a trabajar, no llegaron al trabajo, no puede ir al trabajo, no pasa por él

SP: no circula, lo arregla, no funciona, no sirve, no arranca, ya no camina, se le hace tarde, se van caminando, no arranca porque se puede desvielar

Inc.: lo apaga con el agua, el carro se descompuso

9) Pregunta No. 10 (causa - efecto). Cuando la campana de la iglesia suena mi tía Susana riega siempre el jardín. ¿Qué pasa cuando no suena?

ST: no lo riega, no riega el jardín, la tía no riega el jardín

SI: la tía riega el jardín, las riega, no lava el jardín, la tía no sale al jardín, no lava, no riega

SP: no va a la escuela, entonces no va a la escuela/iglesia, no se oye la campana y se oye en silencio

Inc.: la campana, nada, se descompone, se desmaya, se marchitan las flores, no suena, no va, Susana riega siempre el jardín (copia), se meten a la iglesia, no sirve, se maltratan, Susana fué a misa, porque no está, porque ya terminó.

10) Pregunta No. 8 (exclusión negación). Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes. ¿Cómo será el día mañana?

ST: sin lluvia, con sol

SI: azul, bonito, seco, blanco/ sol

SP: si habrá lluvia *, lluvioso*/bien

Inc.: mañana, de noche, tres, con olas, con olas chicas, sin olas grandes/ muy grandes

NOTA : El asterisco * indica que esa respuesta habrá que revisarla en el contexto de la respuesta del niño.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA**

**ESTRATEGIAS DE CALIFICACION SEGUNDA EVALUACION
INFERENCIA ESCRITA 2**

1) Pregunta No. 6 (espacial simple). Rubén baja a la cocina después de leer. ¿En dónde está la cocina?

ST: Abajo

SI: Arriba.

SP: En el cuarto, en el comedor, en la casa, adelante del baño.

Inc.: En México, en la mesa, abajo de la cena, (Se considera incorrecta la copia del enunciado).

2) Pregunta no. 5 (espacial compleja). Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto. ¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

ST: El cuarto arriba y el baño abajo

SI: El cuarto abajo, y el baño arriba, (Cuando menciona alguno de los componentes correctamente y el otro no, por ejemplo: arriba el cuarto y el baño en otro lado).

SP: En el cuarto, en la recámara.

Inc.: En otras partes.

3) Pregunta no. 9 (espacial con contradicción). Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar. ¿En donde comió Memo?

ST: En el baño

SI: ***

SP: En el comedor. En la cocina. En su casa. En la calle. En una sala.

Inc.: ***

4) Pregunta no. 10 (temporal simple). Siempre que Rocío ve la televisión su tía llama a cenar. ¿A qué hora ve Rocío la televisión?

ST: En la noche.

SI: Después de cenar.

SP: Cuando está sola, terminando la tarea, a las 2 u otro número que indique hora pero no precisa "noche", en la mañana, a las "x" de la tarde, después de comer.

Inc.: No ladra, la televisión.

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

ST: En la mañana, antes de desayunar, a la hora de desayunar.

SI: Temprano, en el día, cuando termina de almorzar.

SP: En la noche, a las 7, a las 10, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace comida

Inc.: ***

6) Pregunta no. 7 (inclusión simple). Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero.

¿Cómo se viste Juan?

ST: Con caso y uniforme verde.

SI: Con uniforme verde, con casco rojo y uniforme verde, de verde.

SP: De bombero, de amarillo, con casco y traje, con camisa y pantalón

Inc.: El cuarto de hombres, verde, rojo

7) Pregunta no. 8 (inclusión compleja). Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan. ¿qué hace Bobi mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?

ST: Esponja sus plumas.

SI: Se esponja, esponja las, agita sus plumas.

SP: Lo mata, ladra, se asusta, se espanta, se detiene, caen sus plumas.

Inc.: Perro, se lo lleva

8) **Pregunta no. 4 (causa efecto).** María monta su caballo todos los domingos en el campo. ¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

ST: María no monta el caballo, no lo monta, ya no puede montar los domingos.

SI: No van a pasear, no van al campo, ya no lo saca a montarse.

SP: Va al doctor, se muere, sacan al caballo, no avanza, no corre ni hace nada, lo deja descansar.

Inc.: Mañana

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

ST: No le da de comer al gato.

SI: Le da de comer, no come el gato, no le da de comer, no le puede dar a su gato, el gato se va a comer.

SP: Se queda la basura, aparecen moscas, la tira en otro camión, la casa está sucia.

Inc.: Leche, no quiere comer, porque está el gato, porque pasan carros, porque los señores la tiran.

10) **Pregunta no. 3 (exclusión negación).** Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes. ¿cómo será el día de mañana?

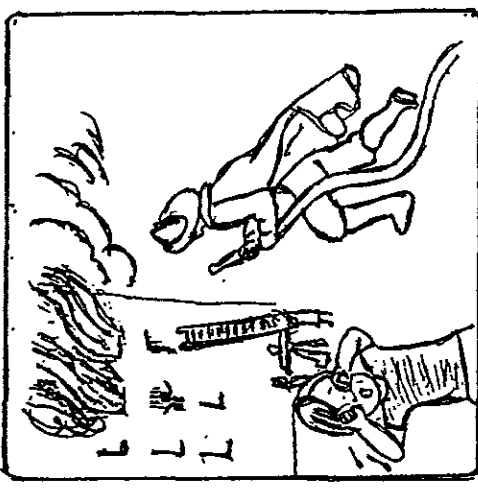
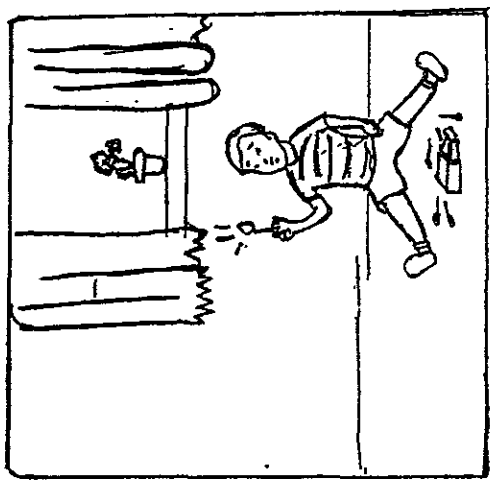
ST: Con sol, sin lluvia

SI: Azul, blanco, sol, bonito, seco, con mucho calor

SP: Lluvioso, si habrá lluvia

Inc.: tres de la mañana, de noche, olas chicas, con olas, sin olas grandes.

NOTA: En las respuestas con asterisco * aplicar el primer punto de los criterios generales (calificar de acuerdo con el contexto de las respuestas del niño). Cuando se presentan asteriscos seguidos***, se indica que no se encontraron respuestas para ubicarlas en esas categorías.



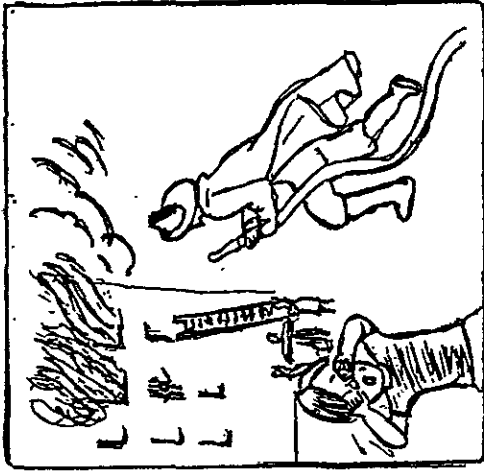
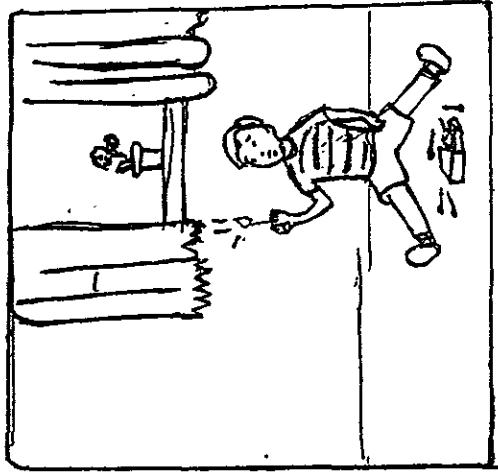
→ El perro camina

La manzana

El lápiz

No pertinente

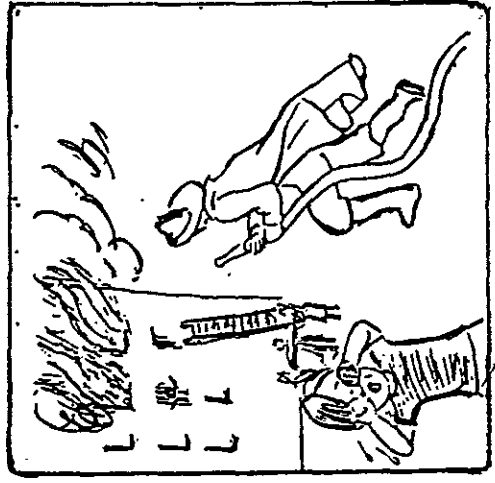
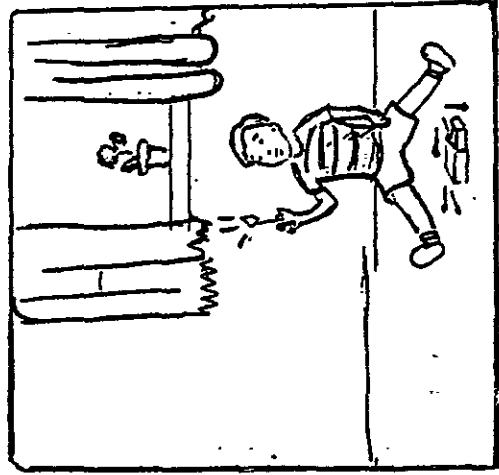
Nombre Angel Adriano Alvarez



→ El niño prendió un se rillo y luego se que mo
la cola y luego chilló.

Descripción

Nombre Samantha / 54254 Silve Medrano



→ Abia una ves un niño que vivia en un edificio es
toba solo en su casa y el niño vio unos seriyos
Para jugar en la casa el niño prendio un serixo y se
quemó el edificio y el niño le ablo a los bombos
y fueron rapida y apagaron el incendio del edificio
Desligamiento.