



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO  
CAMPUS IZTACALA

FLUIDEZ DE LECTURA: INTERACCIÓN ENTRE EL MÉTODO  
DE ENSEÑANZA EN LECTOESCRITURA Y REPERTORIOS DE  
ENTRADA.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A  
JENNIFER LIRA MANDUJANO

DIRECTORA DE TESIS:

M. en Psic. ELENA RUEDA PINEDA

SINODALES:

LIC. LUIS ZARZOSA ESCOBEDO

M. en Psic. GUADALUPE MARES CÁRDENAS

M. en C. ANGEL DURÁN DÍAZ

El presente trabajo fue realizado con apoyo de D. G. A. P. A. IN304095 e IN307597.

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEXICO

1998

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

27 0062



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.

*Agradezco a la Maestra Elena Rueda Pineda por todo el tiempo invertido en este proyecto, por su apoyo incondicional, amistad y observaciones hechas a este reporte de investigación. ¡Gracias! por todo.*

*A la Maestra Guadalupe Mares, por los comentarios hechos a este reporte, por su apoyo, paciencia, ejemplo.*

*Al Maestro Luis Zarsoza por su apoyo incondicional, por los comentarios para que este trabajo quedara lo mejor posible, bromas y sarcasmos.*

*Al Maestro Angel Durán por su excelente ayuda para el análisis estadístico, por sus clases, apoyo y ayuda incondicional.*

*A Claudia, Nancy y Rodrigo por el tiempo que dedicaron para leer este proyecto y por sus comentarios para mejorarlo.*

*A mi ayer... A mis padres*

*A mi presente: a Ti*

*A mi mañana..*

*A mis hermanas, hermanos y sobrinos.*

*Al Hombre que vio la lluvia de estrellas*

*Y a todas las personas que de una u otra*

*forma "moldearon mi alma".*

# INDICE

## RESUMEN

<b>I. INTRODUCCION.....</b>	<b>1</b>
Fluidez de lectura: Interacción entre el método de enseñanza en lecto - escritura y repertorios de entrada.....	5
<b>FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA FLUIDEZ DE LECTURA.....</b>	<b>7</b>
1) Métodos de fluidez de lectura	
Método de lectura repetitiva	
Método de repetición escuchar - leer	
Método tradicional	
Recitado Oral de la Lección (ORL)	
Lección para desarrollar la Fluidez (FDL)	
Experiencia con libros compartidos (SBE)	
2) Repertorios de entrada.....	20
Estudios que se centran en factores perceptivos	
Estudios que se centran en repertorios cognoscitivos y lingüísticos	
Estudios que se centran en el conocimiento fonológico	
<b>II. MÉTODO.....</b>	<b>34</b>
<b>III. RESULTADOS.....</b>	<b>39</b>
<b>IV. DISCUSIÓN.....</b>	<b>48</b>
<b>V. REFERENCIAS.....</b>	<b>53</b>

## GRÁFICAS

## APÉNDICES

1. Ficha de datos
2. Manual de aplicación correspondiente a la primera evaluación
3. Formato de registro (Evaluación inicial)
4. Evaluación de registro (Evaluación final)
5. Lectura de un cuento corto

## RESUMEN

El objetivo fue analizar la interacción de los repertorios de entrada y método de enseñanza sobre la ejecución final en lectura. Al inicio y al final del año escolar se evaluaron a los niños que aprendieron la lengua escrita con una de las formas de enseñanza de la lengua escrita comúnmente empleadas en el Distrito Federal (PALEM, Método Interconductual, Minjares y Onomatopéyico). La prueba empleada al inicio del año escolar evaluó repertorios de entrada (Discriminación visual, Discriminación auditiva, Ubicación espacial, Identificación de consonantes y vocales, Lectura de palabras) y la prueba empleada al final del año escolar evaluó la ejecución en lectura a través de un cuento corto (registrando tiempo y errores), lectura de palabras e identificación de consonantes y vocales.

Para analizar los datos obtenidos se empleó un análisis multivariado de covarianza y gráficas de barras para la muestra total y por forma de enseñanza de la lengua escrita, los resultados mostraron que al analizar la muestra total los repertorios de entrada se asociaron con algunos de los reactivos evaluados sobre la ejecución final de lectura; pero al analizar los datos por cada una de las formas de enseñanza de la lengua escrita se encontró que la mayor parte de los repertorios evaluados se asociaron con efectos positivos en los reactivos evaluados sobre la ejecución final de lectura, particularmente en los métodos Minjares e Interconductual. En la discusión se habla sobre la diferencia encontrada entre las diferentes formas de enseñanza en cuanto a la asociación entre repertorios de entrada y la ejecución final en lectura.

## INTRODUCCIÓN

El reporte de investigación que presento a continuación analiza, en términos generales, el efecto de diferentes métodos de enseñanza de la lengua escrita empleados en nuestro país, sobre la velocidad (tiempo) y precisión en la lectura. Este análisis forma parte del objetivo general presentado por Mares y cols. (1998) en el proyecto *"Comparación entre cuatro formas de enseñanza de la lengua escrita en el Distrito Federal"*; en el cual se propone conocer el impacto que tienen distintas formas de enseñanza sobre el nivel de dominio funcional y morfológico de la lengua escrita. Para evaluar el nivel de dominio de la lengua escrita mostrado por los niños al finalizar el año escolar se consideraron los aspectos vinculados a la mecánica de la lengua escrita y aspectos vinculados al uso funcional de la lengua escrita.

La importancia de este tema, básicamente educativo, radica, por una parte, dado el alto índice de reprobación observada en el primer año pues sólo en el D.F. es de 7.74% (Coordinación Sectorial de Educación Primaria, Estadística General 1994 - 1995, SEP). Por otro, a pesar de que se conocen dichas fallas se han realizado pocas investigaciones sistemáticas donde se evalúe el efecto de los métodos de enseñanza de la lecto - escritura en los estudiantes dentro del aula.

Mares y cols. (1998) señalan que de las pocas investigaciones que se han realizado sobre el tema se observa que: 1) cuando se tiene el objetivo de comparar métodos o procedimientos de enseñanza de la lengua escrita, se evalúan uno o dos métodos, 2) generalmente no se incluyen datos en relación con el registro de la interacción directa de la maestra con los alumnos en el salón de clases, 3) los métodos que se evalúan son aplicados por los experimentadores y no por el propio maestro, 4) las evaluaciones que comparan la eficacia de los diferentes métodos varían, por lo que no se pueden realizar análisis comparativos de los resultados encontrados en

los diferentes estudios, 5) No se exploran factores adicionales al método que pueden ser importantes para relacionarlos con la eficacia terminal del método como son el nivel formativo del maestro que aplica el programa, nivel de entrada de los niños y la forma en que el maestro instrumenta un método particular.

De tal forma, en la investigación general participaron 20 grupos de primer grado de primaria, de los cuales cinco grupos correspondieron a cada método. Los métodos que se evaluaron se seleccionaron considerando: 1) los que se emplean en el área metropolitana de la ciudad de México, 2) la posibilidad operativa de acceder a las distintas escuelas y, 3) el interés por evaluar un método derivado de una orientación interconductual. De esta manera los métodos que se evaluaron fueron: 1) El método Interconductual, 2) La propuesta PALEM (ver López, 1998), 3) El método Onomatopéyico (ver Castillo, 1998) y 4) El método Minjares.

Para conocer el impacto que tienen las distintas formas de enseñanza sobre el nivel de dominio funcional y morfológico de la lengua escrita se diseñaron diferentes pruebas para realizar una preevaluación y una postevaluación de diferentes aspectos de la lecto - escritura: repertorios de entrada, dominio de aspectos mecánicos y dominio de aspectos funcionales.

Las categorías de análisis y el contenido de cada una de las pruebas tuvieron como base:

1. El modelo teórico desde el cual se realizó la investigación, el modelo de campo interconductual propuesto por Kantor y Smith (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.

Además, se incluyó parte de la prueba general de lectura desarrollada por la propuesta PALEM con la finalidad de evaluar, con otra lógica conceptual, los avances de todos los métodos o propuestas de enseñanza de la lecto - escritura (ver Arrieta, 1997) ya que esta representa el proyecto institucional manejado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). La parte de la prueba desarrollada por la propuesta PALEM, se aplicó con el objetivo de detectar el grado de conocimiento que tienen los niños sobre la lengua escrita, esto es:

- (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)
- (d) Identificar qué elemento gráfico controla su interpretación del texto (el dibujo o alguna grafía propia del alfabeto).

La prueba de repertorios de entrada incluyó: discriminación visual y auditiva, ubicación espacial con respecto al plano y no en relación con su propio cuerpo.

La evaluación de 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 analizar el tiempo de lectura y el número de errores de la muestra en total y entre métodos.

La evaluación de los aspectos funcionales incluyó: la presentación de enunciados orales seguidos por preguntas de inferencia, la presentación de un texto seguido por preguntas de inferencia que el niño tenía que contestar por escrito y la elaboración de una historia escrita a partir de 3 dibujos.

El diseño de la investigación general fue del tipo observación -intervención -observación con grupos agregados (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 el número de niños por grupo.

La fase de intervención consistió en el desarrollo del método de enseñanza elegido, implementando únicamente por el profesor del 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 a partir de pruebas estadísticas se analizaron. Estos datos permitieron conocer:

1. 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

## 2. las diferencias existentes entre los grupos en la preevaluación y en la postevaluación.

Del proyecto general descrito, se deriva este reporte de investigación, que se enfoca a analizar: 1) Repertorios de entrada (Discriminación visual y auditiva, ubicación espacial, identificación de letras, lectura de palabras simples, lectura de palabras con sílabas trabadas y lectura de un texto); 2) se comparan 4 métodos de enseñanza de la lengua escrita. Cada uno de ellos son los que comúnmente se emplean en la zona metropolitana (PALEM, Minjares, Onomatopéyico) y un método derivado de una orientación interconductual; 3) los métodos son aplicados por el propio maestro; 4) se evalúa la ejecución en la lectura de niños de primer grado.

Específicamente el objetivo del presente proyecto de investigación fue:

- Analizar la interacción de los repertorios de entrada y método de enseñanza sobre la ejecución final en lectura.

Para cumplir con dicho objetivo se aplicó una prueba al inicio y al final del curso escolar. La prueba que se aplicó al inicio del año escolar evaluó los repertorios de entrada (Discriminación auditiva y visual, ubicación espacial, identificación de consonantes y vocales y lectura de palabras). La segunda prueba, que se aplicó al final del año escolar, evaluó la lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales y la lectura de un cuento corto, registrando el tiempo y número de errores. De tal forma, el reporte de los resultados se dividió en dos partes:

1. Con los datos iniciales y finales de la lectura de palabras e identificación de consonantes y vocales se realizó un análisis de covarianza multivariado para analizar el impacto de los repertorios de entrada sobre la ejecución de la lectura y una análisis de varianza para analizar el efecto del método de enseñanza de la lengua escrita sobre la ejecución final en lectura.
2. Con los datos iniciales de la evaluación de discriminación visual, discriminación auditiva y ubicación final y, con los datos de la evaluación final de lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales, errores de lectura y tiempo de lectura se realizaron gráficas de

barras de la muestra total y por método que muestran los efectos de los repertorios de entrada en eficacia terminal de la ejecución en lectura.

Así, en la siguiente parte de este trabajo se describen los factores que en la literatura se dice que influyen en la fluidez de lectura, como son los métodos para desarrollar la fluidez de lectura y los repertorios de entrada.

### **Fluidez de Lectura: Interacción entre el método de enseñanza en lecto escritura y repertorios de entrada.**

Alrededor del concepto de fluidez de lectura se encuentra la suposición de que la velocidad (entendida como tiempo y precisión) con la que una persona lee, se relaciona con el nivel de comprensión de lectura. Esto significa que mientras más rápido se lea mejor será la comprensión final obtenida. Esta suposición ha generado un considerable número de investigaciones que se dirigen a encontrar cuál es el mejor método para desarrollar la fluidez y si ésta se relaciona o no con la comprensión. Sin embargo, al revisar este concepto en las diferentes investigaciones encontramos que el concepto mismo de fluidez no es igual en todos los estudios, ya que si bien, se encuentra relacionada con el tiempo y el número de errores, también encontramos otras características, así como distintas formas de medirla. De las investigaciones realizadas sobre fluidez de lectura, se pueden identificar las siguientes definiciones y medidas:

- ❖ Una aproximación tradicional para medir la fluidez, que es muy criticada por la falta de bases teóricas y metodológicas, es pedir a los estudiantes que lean algún cuento y el profesor marca los errores que se tengan en la lectura. Es decir, la definición de fluidez implica la exactitud en la lectura. Con esta aproximación se emplean instrumentos estandarizados o cuentos seleccionados por el profesor (por ejemplo inventario informal de lectura) y se cuenta el número de errores en lectura: omisiones (cuando el niño elimina una letra o sílaba de la palabra), sustitución (cuando el niño cambia una letra por otra letra), e inserción (cuando el niño inserta una letra en la palabra). Esta aproximación se

emplea frecuentemente porque se requiere poco tiempo para la aplicación, codificación e interpretación de los resultados.

- ❖ **Reconocimiento automático de las palabras:** Esta concepción está basada en la teoría de automaticidad de la lectura de LaBerge & Samuels (1974; en: Samuels, 1997). Bajo este fundamento, la fluidez de lectura es definida en términos de la habilidad de los lectores para identificar palabras automáticamente en los textos o con el empleo de recursos de atención por parte de los lectores. LaBerge, Samuels y otros (Perfetti & Hogaboam, 1975; Stanovich, 1980; en Samuels, 1997) argumentan que si se requiere menos atención para el proceso de reconocimiento de las palabras, gran cantidad de atención puede ser dirigida hacia la tarea de comprender el texto. El reconocimiento automático de la palabra puede ser medido en términos de la exactitud y velocidad al decodificar la palabra. Sin embargo, indican que de estos dos, el mejor indicador del reconocimiento de una palabra es la velocidad de decodificado pues sugiere mayor sofisticación en el proceso del reconocimiento automatizado de la palabra. A partir de esta aproximación teórica se conceptualiza el desarrollo de reconocimiento de las palabras en tres niveles: **1. Accurate Stage:** El estudiante tiene gran dificultad en reconocer las letras. El estudiante no es capaz de comprender el texto. **2. Accuracy Stage:** La capacidad del estudiante para reconocer las letras es mejor que la del nivel anterior. Cuando el niño se ubica en este nivel, la lectura en voz alta es lenta e imperfecta, sin expresión, con exactitud para reconocer las letras y su comprensión es muy pobre. **3. Automatic Stage:** El estudiante es capaz de reconocer las letras sin que su atención este enfocada a esta tarea. La lectura en voz alta de los niños que pueden ubicarse en este nivel se caracteriza porque la velocidad es semejante a la velocidad que emplea cuando habla, la lectura es con expresión, y el estudiante debe ser capaz de comprender el texto cuando leyó en voz alta. En las investigaciones realizadas a partir de esta aproximación (por ejemplo: O'Shea, Sindelar, & O'Shea, 1985; Sindelar, Monda & O'Shea, 1990) se analiza la fluidez de lectura empleando la siguiente formula:

número de palabras leídas correctamente X 60  
tiempo de lectura

número de palabras leídas incorrectamente X 60  
tiempo de lectura

- ❖ La fluidez de lectura se define como el nivel o como la conducta observada durante la lectura oral asociada con la comprensión. Esta definición fue tomada de una analogía con la fluidez del habla oral. En el habla oral el hablante y el escucha comprenden las tareas hablando articuladamente, moderando la velocidad de producción del habla, el tamaño de las frases, empleando una entonación y acentuación apropiadas. Similarmente el lector fluido lee oralmente con los niveles de exactitud, articulación, velocidad, entonación y acentuación apropiados para optimizar su propia comprensión. (Reutzel & Hollingsworth, 1993 y Rasinski; Padak; Linek & Sturtevant, 1994)
- ❖ Rasinski (1990<sup>a</sup>) define la fluidez de lectura en términos de velocidad y exactitud al leer un texto. En las investigaciones realizadas bajo esta definición las medidas que se emplean son el tiempo en segundos que tarda el niño en leer el texto y la exactitud en la lectura analizándolas separadamente.

En la presente investigación se tomo como base para el análisis de la fluidez de lectura la definición propuesta por Rasinski (1990<sup>a</sup>).

#### • **FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA FLUIDEZ DE LECTURA**

Se revisarán dos factores frecuentemente relacionados con la fluidez de lectura: 1) el método o técnica de enseñanza de la lectura y 2) los repertorios de entrada. Sin duda, la fluidez de lectura responde como fenómeno psicológico, a una diversidad de factores, como serían los aspectos relacionados con la biología; sin embargo, dado el análisis propuesto en nuestro trabajo de investigación, nos referimos únicamente al método o técnica de enseñanza de la lectura y a los repertorios de entrada.

## **1) Métodos de Fluidez de lectura**

La fluidez de lectura, según Rasinski (1990) es un área que se ha dejado de lado posiblemente porque no existe una definición específica de fluidez de lectura ni una medida que permita a los maestros identificar a los niños que necesitan un entrenamiento específico. La investigación sobre fluidez de lectura se ha enfocado a analizar qué método o técnica mejora este tipo de ejecución, los métodos comúnmente empleados son:

### **❖ Método de lectura repetitiva**

El método de lectura repetida consiste en que el estudiante lee varias veces algún pasaje hasta alcanzar un nivel satisfactorio de fluidez, después repite el mismo procedimiento con un pasaje nuevo y por último se observan los efectos de este procedimiento.

Las investigaciones realizadas acerca del método de repetición de lectura demuestran consistentemente su efectividad (Dowhower, 1987; Herman, 1985; Samuels, 1979; Taylor, Wade & Yekovich, 1985). En un estudio realizado por Dowhower (1987) encontró que a partir del empleo del método de repetición de la lectura mejoró la tasa, precisión y comprensión de la lectura en alumnos de segundo grado.

O'Shea, Sindelar, & O'Shea J. D. (1985) con el objetivo de observar los efectos de dos instrucciones diferentes al emplear el método de lectura repetida sobre la comprensión y fluidez de lectura en niños de tercer grado, emplearon cinco textos que tenían características semejantes, dos de ellos se emplearon para la evaluación y los tres restantes se emplearon durante el entrenamiento. Los 30 niños que conformaban la muestra se asignaron al azar a una de las dos condiciones experimentales, bajo estas dos condiciones se asignó al azar un orden de presentación de los textos (A, B, C; B, C, A y C, A, B) y a una de las tres formas de presentación (1, 3, 7 / 3, 7, 1 / 7, 1, 3) de los tres niveles de lectura repetida: una, tres y siete veces.

Lo que diferenciaba a cada una de las condiciones experimentales era el tipo de instrucciones que se daba a los niños antes de que iniciaran la lectura de alguno de los textos. En una de las condiciones experimentales denominada *de fluidez* a los niños se les pedía que leyeran un texto en voz alta lo más rápido y correcto que pudieran y se le indicaba que se tomaría el tiempo de lectura. En esta condición cada vez que los niños terminaban de leer cada uno de los textos se les recordaba que debían leer lo más rápido y correcto que ellos pudieran. Al finalizar el número de lecturas que correspondía a cada sesión se les pedía que dijeran todo lo que recordaran acerca del texto.

En la condición *de comprensión* se les indicaba a los niños que debían leer el texto en voz alta y al final debían decir todo lo que recordaran acerca del texto. En esta condición cada vez que los niños terminaban de leer cada uno de los textos, se les decía que intentaran recordar todo acerca del texto.

En las dos condiciones se registró el tiempo en cada lectura, errores (palabras mal pronunciadas, sustituciones y omisiones) y se grabó el dialogo que recordaron los niños del texto leído con el objetivo de evaluar la comprensión.

Los resultados mostraron que los estudiantes que fueron instruidos para que leyeran lo más rápido y correcto (condición *de fluidez*) que ellos pudieran tuvieron un porcentaje alto de palabras leídas correctamente por minuto pero baja proporción de proposiciones recordadas con respecto a los niños del grupo a quienes se les instruyó para que al final dijeran todo lo que recordaran acerca del texto (condición *de comprensión*).

En general los estudiantes incrementaron su nivel progresivamente de acuerdo al número de lecturas repetidas, esto es una, tres y siete veces. Sin embargo, estadísticamente se encontraron diferencias significativas en comprensión ya que el número de proposiciones recordadas al leer una sola vez resultó significativamente menor que al leer tres y siete veces en los dos grupos. Es decir, se encontró que el nivel de comprensión incrementó entre la lectura repetida de una a tres veces el texto, pero no incrementó cuando los niños repitieron la lectura de tres a siete veces.

A partir de los resultados los autores concluyen que el método de lectura repetida facilita significativamente la comprensión independientemente de la instrucción dada a cada grupo.

Sindelar, Monda & O'Shea (1990) realizaron otra investigación con el propósito de determinar si los efectos del método de lectura repetida son semejantes en niños con problemas de aprendizaje y niños sin problemas de aprendizaje. Los niños fueron identificados como con problemas de aprendizaje de acuerdo con lo establecido por el distrito al cual pertenece la escuela.

Inicialmente todos los niños leyeron un texto de aproximadamente 200 palabras para estimar el nivel de entrada. A partir de esta evaluación se clasificó a los niños en dos niveles de acuerdo a la ejecución en la lectura: *Nivel instruccional* y *Nivel de dominio*.

En el *nivel instruccional* fueron clasificados los niños que leyeron de 50 a 100 palabras por minuto con pocos errores y en el *nivel de dominio* quienes leyeron más de 100 palabras por minuto. Así, cada grupo quedó constituido por número de palabras leídas por minuto y a su vez por niños que se consideraban con problemas de aprendizaje y sin problemas de aprendizaje.

De tal forma, la muestra quedó dividida en dos grupos: el grupo *Nivel instruccional* con 17 niños con problemas de aprendizaje y 17 niños sin problemas de aprendizaje, y el grupo *Nivel de dominio* con 8 niños con problemas de aprendizaje y 8 niños sin problemas de aprendizaje.

Después de formados los grupos todos los niños leyeron un texto una sola vez (registrando el tiempo y número de errores) y se les pidió dijeran todo lo que recordaran acerca de este con el objetivo de evaluar la comprensión y, posteriormente se les pidió que leyeran otro de los textos tres veces y se registró (el tiempo de lectura, el número de errores y de proposiciones recordadas) sólo en la tercera vez.

Los autores reportan que los datos obtenidos, cuando los niños leyeron tres veces el texto, resultaron significativamente superiores tanto en fluidez de lectura como en comprensión que en los datos obtenidos al leer sólo una vez el texto. De tal forma se concluye que el método de lectura repetida incrementa la fluidez de lectura y la comprensión tanto en niños con y sin problemas de aprendizaje y para estudiantes con nivel de dominio y nivel instruccional.

En general, en las investigaciones se ha comprobado que al emplear el método de lectura repetida:

- La velocidad de lectura incrementa y los errores de reconocimiento de palabras decrecientan en la lectura de los estudiantes.
- A medida que el estudiante continúa empleando esta técnica, la velocidad de lectura incrementará en cada pasaje nuevo.
- La comprensión es entendida como número de proposiciones recordadas del texto leído.
- La velocidad de lectura es el mejor indicador del reconocimiento automático de las palabras.

#### ♦ *Método de repetición escuchar-leer*

Este método, también conocido como Método de Impresión Neurológica (MIN) fue desarrollado por R. G. Heckelman en 1966 (en: Alliende y Condemarín, 1993). En este método el lector lee el texto y simultáneamente escucha la lectura del mismo texto por parte de un instructor que tiene buena fluidez o bien mediante una grabación del mismo texto. En esta modalidad, el niño puede escuchar la lectura de un texto y después leer el texto solo.

De las investigaciones que demuestran que método de escuchar - leer es un método efectivo de instrucción se encuentra la realizada por Rasinski (1990<sup>a</sup>) quien desarrolló una investigación con el objetivo de comparar la efectividad de los métodos de lectura repetida y repetición escuchar- leer, proponiendo tareas de acuerdo a cada método para el desarrollo de la fluidez de lectura en alumnos de tercer grado.

Rasinski formó parejas con estudiantes que tuviera habilidad semejante para la lectura (esto a partir del reporte del profesor). Específicamente se formaron 7 parejas con una habilidad alta, dos parejas con habilidad media y un par con baja habilidad para la lectura.

La muestra se dividió en dos grupos que recibieron un entrenamiento en diferente orden, el entrenamiento tenía dos ciclos. En el primer ciclo se realizaban tareas que tenían que ver con el método de lectura repetida y el segundo ciclo con tareas que involucraban el método de

escuchar - leer. Por lo que un grupo primero recibía entrenamiento con tareas del método de lectura repetida y después con tareas del método de escuchar leer y en el otro grupo el entrenamiento era al revés.

Específicamente, en el primer ciclo cada estudiante leía uno de dos pasajes que se grabó para calcular las medidas de rapidez de lectura y errores de reconocimiento de las palabras. Los errores de reconocimiento de palabras fueron: las palabras mal pronunciadas, sustituciones, inserciones, omisiones y duda, fueron codificadas como errores. El desarrollo de la investigación se representa en la siguiente tabla:

Grupos	1er Día	2° y 3er Día	4° Día	5° Día	6° y 7° Día	8° Día
A*	Pretest	Método de lectura Repetida	Posttest	Pretest	Método de Repetición escuchar - leer	Posttest
B*	Pretest	Método de Repetición Escuchar - leer	de Posttest	Pretest	Método de lectura Repetida	Posttest

A\* y B\* Representan a uno de los niños que formaron cada una de las parejas

El entrenamiento se llevó a cabo simultáneamente ya que mientras que uno de los niños, que conformaba la pareja, recibía el entrenamiento en lectura repetida el otro niño recibía el entrenamiento en repetición escuchar leer. Esto es, en el primer día se realizó un pretest, en el segundo y tercer día de entrenamiento un estudiante de cada par leyó el texto empleado en el pretest ante el maestro y ante el niño que formaba la pareja.

Después, el par de estudiantes escucharon la lectura fluida del maestro del mismo texto. Se le pidió al estudiante, que leyó en voz alta, que realizara una copia del texto y se evaluó el cuarto día del entrenamiento con un texto nuevo y nuevamente con el texto empleado en el pretest.

Al inicio del segundo ciclo (día 5° de tratamiento) los niños fueron evaluados nuevamente con otro texto. En este segundo ciclo, los días 6 y 7, los niños que en el primer ciclo tenían que repetir la lectura de pasaje, en el segundo ciclo escucharon la repetición del pasaje. Los niños de cada pareja que escucharon la repetición de la lectura del pasaje en el primer ciclo leyeron otro pasaje en el segundo ciclo, y por último todos los niños repitieron la lectura de un segundo texto y fueron evaluados.

Los resultados demostraron que:

a) el método de lectura repetida y el método de escuchar - leer son efectivos para mejorar la fluidez de la lectura en niños de tercer grado.

b) el orden de presentación de cada uno de los métodos no influyó sobre la fluidez.

De acuerdo con los resultados Rasinski concluye que los dos métodos son efectivos para desarrollar la fluidez de lectura y en general la habilidad para la lectura.

#### ◆ *Método Tradicional*

Las actividades que se proponen en este método se enfocan, principalmente, a la repetición de la lectura de textos y al modelamiento. Las actividades que se realizan son que el niño lea un mismo texto en dos sesiones, el tercer y cuarto día repite la lectura de otro texto, el quinto día el maestro selecciona uno de los dos textos leídos y lo lee en voz alta (en: Reutzel & Hollingsworth, 1993). Los maestros que emplean el método tradicional miden la fluidez pidiendo a los estudiantes que lean algún texto y se marcan los errores que se tengan en la lectura. Generalmente el tipo de textos que se emplean a partir del método tradicional son los instrumentos estandarizados o con cuentos seleccionados por el profesor (por ejemplo inventario informal de lectura).

#### ◆ *Recitado Oral de la Lección (ORL)*

Reutzel & Hollingsworth (1993) explican que las principales actividades en este método, se basan en tres rutinas:

1ª Consiste en el análisis del texto por parte de los alumnos, donde se realizan actividades como discusión acerca de los elementos del texto, esto es, estructura de la historia, desarrollo, metas, problemas, objetivo del texto, planes y final de la historia. Posteriormente, el maestro lee el texto expresivamente a los niños y después ellos hacen comentarios acerca del como leyó. También el maestro hace un resumen, integrando los elementos discutidos por

los alumnos y los elementos del texto. Después el maestro resume el texto pidiendo a los estudiantes que hagan lo mismo y comparen su resumen con el de los demás integrantes de cada grupo.

2º El maestro y los alumnos leen un texto donde el maestro señala aspectos de la expresión oral en la lectura tales como *sonido* (como en el lenguaje común), *énfasis* (en algunas palabras es necesario dar énfasis por su significado) y *pausas*. El maestro señala las palabras que se habían leído erróneamente y lee dichas palabras con fluidez y expresión.

3º El maestro y los alumnos leen un texto turnándose, es decir, el maestro inicia la sesión leyendo en voz alta un segmento para después pedir a algún alumno que continúe con otro segmento. Al final el maestro realiza comentarios acerca de la ejecución de cada alumno.

Reutzel & Hollingsworth (1993) exploraron los efectos del método *Recitado Oral de la Lección* en estudiantes de segundo grado de primaria en la fluidez de lectura oral y en la comprensión de textos.

La muestra elegida (78 niños) fue dividida en un grupo control al que se le aplicó el programa tradicional (como el descrito en el inciso previo) para el desarrollo de la Fluidez de Lectura y un grupo experimental al cual se le aplicó el programa de Recitado Oral de la Lección.

Antes de iniciar con la aplicación de cada uno de los programas señalados, se aplicó a los alumnos un test estandarizado que evaluó vocabulario, lectura de comprensión y análisis de palabras (*Iowa Test of Basic Skills: ITBS*). La evaluación inicial permitió observar que no existían diferencias significativas entre los grupos antes del entrenamiento.

Después de la evaluación inicial, los profesores iniciaron el entrenamiento para el grupo control y experimental durante cuatro meses en sesiones de 50 minutos por día. Además, cabe señalar que para asegurar la aplicación de cada uno de los programas, tres veces a la semana alguno de los experimentadores realizaba observaciones y al finalizar la clase este le comentaba sus observaciones al maestro. Al finalizar las sesiones programadas para el entrenamiento, los niños fueron evaluados en fluidez y comprensión. La comprensión se evaluó con:

1. Subtest de comprensión de I T B S .
2. Recuerdo de la lectura de un texto: Análisis de la lógica del discurso del niño

3. Dos preguntas literales,

4. Tres preguntas no literales

La fluidez de lectura se evaluó a partir del texto leído para evaluar comprensión pero en este caso se registró el tiempo y los errores de lectura obteniendo una medida de Fluidez sustituyendo la siguiente fórmula:

Errores de lectura

-----  
Tiempo de lectura

Los autores reportan diferencias significativas entre los grupos control y experimental, ya que los grupos experimentales tuvieron resultados significativamente más altos que los grupos control en fluidez y comprensión de lectura.

Así, los autores concluyen que el programa de Recitado Oral de la Lección fue más efectivo que el programa tradicional para desarrollar la lectura fluida e incrementar la comprensión, pues el grupo experimental fue superior al grupo control, en tres de las cuatro medidas de comprensión.

Básicamente la diferencia entre el método tradicional y el método de Recitado Oral de la Lección es que en el segundo método se emplea la retroalimentación por parte del maestro y el análisis de cada texto empleado lo cual no forma parte de las rutinas empleadas en el método tradicional.

#### ♦ *Lección para desarrollar la Fluidez (FDL)*

Rasinski; Padak; Linek & Sturtevant (1994) desarrollaron un modelo de instrucción de fluidez que denominaron "Lección para desarrollar la Fluidez", el cual tiene las siguientes características:

Al inicio del entrenamiento se emplean textos que contienen pocas palabras (aproximadamente 50) y conforme avanza el entrenamiento el número de palabras en cada texto aumenta. Las actividades que se proponen son las siguientes:

1. El maestro introduce el texto e invita a los niños que mencionen alguna predicción sobre el texto que van a leer.

2. El maestro modela una lectura fluida leyendo oralmente un texto a toda la clase.
3. El maestro guía la discusión en clase sobre el contenido de un texto y lee oralmente el texto. Los maestros observan específicamente la precisión, expresión y entonación durante la lectura de los estudiantes.
4. El maestro guía a toda la clase en varias lecturas corales del texto.
5. El maestro divide la clase en parejas y estas leen el texto. Uno de los niños de cada pareja tiene el papel de escucha y proporciona retroalimentación positiva y apoyo al lector. De forma que los estudiantes suministran las evaluaciones positivas y los comentarios acerca de sus parejas de lectura.
6. Los alumnos practican de manera individual, por parejas o en grupo la ejecución de un texto en el salón de clases.
7. Los estudiantes colocan el texto en una carpeta para incentivar su practica y la de los demás estudiantes.

#### ❖ *Experiencia con Libros Compartidos (SBE)*

El método experiencia con libros compartidos se basa principalmente en que el niño escoge el tipo y el texto que se empleará en el entrenamiento. La principal técnica que se emplea es el modelamiento de la lectura de textos, este método es descrito por Reutzel; Hollingsworth & Eldredge en (1994), donde se explica que específicamente las actividades del maestro son:

- Presentar una historia con comentarios acerca de la portada, el título y las ilustraciones de un libro.
- Pide a los niños predicciones acerca de la historia.
- Leer la historia a los estudiantes.
- Preguntar a los niños lo que recuerdan de la historia
- Realizar una segunda lectura agregando movimientos de las manos o sonidos para involucrar al grupo

- Se centra en elementos repetitivos del texto, invitando al niño a unirse en la lectura cuando el elemento repetitivo aparece en la historia.
- Mostrar las convenciones del lenguaje impreso.

Los autores que describen las características del método, desarrollaron una investigación teniendo como objetivo observar cual de los dos métodos previamente presentados (Lección para desarrollar la Fluidez y Experiencia con Libros Compartidos) incrementa la comprensión de un texto y los efectos sobre el desarrollo del lector (por ejemplo, fluidez, auto-corrección, exactitud y beneficios a lectores de diferente habilidad).

Se seleccionaron cuatro grupos de niños de segundo grado de primaria en donde a dos de ellos se le aplicó el método SBE y a los otros dos el método ORL. Dichos grupos fueron evaluados antes de iniciar la aplicación de los métodos, a partir de tres subtests del *Iowa Test of Basic Skills: ITBS* (Análisis de palabras, Comprensión y Vocabulario). El análisis estadístico de esta evaluación demostró que no existían diferencias significativas entre los grupos.

Posteriormente los maestros aplicaron cada uno de los métodos a los respectivos grupos durante cuatro meses. Al finalizar la aplicación de los métodos, se evaluó a todos los niños a partir de la lectura de una fábula, registrando el tiempo y errores. Además, se hicieron cinco preguntas, dos explícitas y tres implícitas.

El análisis de datos se realizó de acuerdo a las siguientes categorías:

*Análisis de palabras* que incluía las calificaciones posttest: errores de lectura oral: sintácticos/semánticos y errores no sintácticos / semánticos.

*Comprensión* que incluía las calificaciones posttest: en autocorrección de significado, subtest de comprensión del ITBS (*Iowa Test of Basic Skills*), recuerdo de la historia y las respuestas a la cinco preguntas.

*Vocabulario* que incluía las calificaciones posttest: en vocabulario.

*Fluidez* que incluía dos calificaciones: errores por minuto y palabras por minuto en la lectura de la fábula. El análisis de resultados arrojó la siguiente información:

1. El método SBE resultó significativamente superior al método ORL en las medidas de análisis de palabras y repuesta a preguntas no literales (una de las medidas de comprensión).
2. No se encontraron diferencias significativas entre el método SBE y ORL en las medidas: respuestas a preguntas literales, recuerdo de la historia, autocorrección de significado (medidas de comprensión), vocabulario y fluidez.

Lo anterior indica que los dos métodos son igualmente útiles para incrementar la fluidez y la habilidad de vocabulario. Sin embargo, dado que el método SBE resultó significativamente superior al método ORL en análisis de palabras y repuesta a preguntas no literales, los autores concluyen que el método SBE es la mejor rutina instruccional.

A partir de la revisión de los diferentes métodos se observa que:

- Se emplean como técnicas principales el modelamiento, retroalimentación y corrección de la lectura.
- Como medida para analizar la fluidez se considera el tiempo de lectura, número de palabras leídas correctamente y número de palabras leídas incorrectamente (sustituciones, omisiones, inserciones, palabras mal pronunciadas)
- Los diferentes métodos tienen como objetivo final el incrementar la precisión de la lectura de los niños y con ello alcanzar un nivel de comprensión alto.
- El concepto "comprensión" en cada investigación se define diferente y se evalúa con diferentes tareas (por ejemplo: respuesta correcta a diferentes preguntas literales y no literales, el número de proposiciones que recordó el niño después de leer el texto, congruencia entre lo que recuerda el niño y el texto que leyó, etc.).
- Los métodos Recitado Oral de la Lección (ORL) y el método Experiencia con Libros Compartidos (SBE) contienen tareas que tienen como objetivo incrementar la comprensión como son análisis de los textos, discusión, preguntas sobre el texto.
- Los métodos de lectura repetitiva, repetición escuchar leer y el método tradicional no contienen actividades específicas para desarrollar la comprensión.

Un elemento importante que es considerado en los métodos Experiencia con Libros Compartidos (SBE), Lección para desarrollar la Fluidez (FDL) y Recitado Oral de la Lección (ORL) es el énfasis por entrenar a los niños en aspectos de la expresión oral en la lectura tales como *sonido* (como en el lenguaje común), *énfasis* (en algunas palabras es necesario dar énfasis por su significado) y *pausas* como parte de la fluidez de lectura. Sin embargo no existe una medida clara que evalúe este tipo de entrenamiento.

## **2) Repertorios de entrada**

Los repertorios de entrada se refieren a la serie de habilidades con los que entran los niños antes de iniciar la enseñanza de la lecto - escritura. La investigación experimental sobre esta área demuestra que existe una correlación entre estas habilidades con la eficacia terminal de los niños en las diferentes medidas de lecto - escritura (Luna y Vetrano, 1994).

Alliende y Condemarín (1993) señalan que los primeros estudios sobre el tema se inician en E. U. en los años 20's con la finalidad de explicar porqué un alto porcentaje (entre 20% y 40%) de alumnos reprobaban en los primeros años de la educación básica. Una de las explicaciones a este hecho fue realizada por Filho (1960), quien suponía que los niños que no podían dominar la lectura al finalizar el primer año escolar era porque necesitaban "madurar". La maduración implicaba, para Filho, la modificación de las estructuras del organismo donde las influencias externas no tenían relación alguna. Esto es, para Filho la maduración se refería específicamente a factores biológicos de los niños, los factores que formaban parte de los aspectos del ambiente donde vivía el niño no tenían importancia. Así, los procesos que, según el autor contribuían al aprendizaje de la lecto - escritura eran los siguientes: coordinación visual motora, resistencia a la inversión en la copia de figuras, memorización visual, coordinación auditivo - motora, memorización auditiva, índice de fatigabilidad, índice de atención dirigida, vocabulario y comprensión general.

Otra explicación implica retomar factores sociales y culturales, donde se plantea que dichos factores influyen de tal modo en la personalidad de los niños, que hacen que ellos varíen entre uno y otro, tanto como en sus características fisiológicas, físicas y cognoscitivas (Alliende y Condemarín, 1993).

Lo anterior indica que la eficacia terminal en las habilidades de lecto - escritura no sólo está determinada por el método de enseñanza empleado, sino también por una serie de factores que pueden ser ubicados dentro de los antecedentes conductuales, biológicos (Brzinski, 1972; Cherry, 1975; Mason y Prater, 1966; Prescott, 1955; Sutton, 1969 en: Alliende y Condemarín,

1993) y sociales (Durkin, 1958: en Alliende y Condemarín, 1993) con los que se inicia el aprendizaje de la lengua escrita.

Al realizar la revisión bibliográfica sobre este tema encontramos los siguientes estudios que se relacionan con los repertorios de entrada como una forma de explicar el nivel de dominio de funcional y morfológico alcanzado por niños que inician el aprendizaje de la lengua escrita.

### ❖ *Estudios que se centran en factores perceptivos*

Escoriza (1992) señala que es necesario el desarrollo de las habilidades centradas en aspectos lingüísticos y perceptivos antes de que el niño inicie el aprendizaje de la lectura y escritura. Según el autor dichas habilidades son importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura dada la evidencia empírica que existe donde se plantea que si un niño no aprende a leer es porque:

- \* tiene problemas perceptivo - visuales que le impiden tratar eficazmente el grafismo
- \* tiene problemas de percepción auditiva que le impiden discriminar entre sonidos del lenguaje.
- \* tiene problemas de integración audio - visual que le impiden asociar sonidos y su representación gráfica.

Dado lo anterior, se dice que para predecir el éxito en el dominio de la lectura es importante evaluar específicamente la habilidad de los niños para integrar percepciones tanto de señales acústicas como de señales visuales, la discriminación visual y la percepción auditiva.

Steiden (1969; en Escoriza, 1992) explica que la habilidad perceptivo visual consiste en que el sujeto sea capaz de contrastar las características de lo percibido:

- \*similitudes y diferencias (c- o; b - d; c - e; f - t)
- \*ascender y descender (b -p; d -q)
- \*cierre versus abertura (c- o- e)
- \*ángulos (A, K, M, N, J)
- \*curvas (C, O, J)
- \*curvas y líneas verticales (P, B, b, g, t)

\* simetría (M, X)

La discriminación auditiva es considerada como un factor importante relacionado con el desarrollo del lenguaje. Flower (1968; en Escoriza, 1992) explica que la discriminación auditiva implica la habilidad para identificar la presencia de un sonido dado en una secuencia de sonidos y la habilidad para diferenciar entre sonidos similares. Específicamente, en el aprendizaje de la lectura esta habilidad se concreta en la identificación aislada de los rasgos fonéticos de la palabra oral. Se ha demostrado que los programas de discriminación auditiva mejoran significativamente el rendimiento en lectura.

A partir de esta postura se han realizado investigaciones con el fin de estimar la relación entre discriminación auditiva y método de enseñanza de la lectura, encontrando que la discriminación auditiva está relacionada significativamente al método fonético. Estos resultados se explican a partir de que el aprendizaje de la lectura, mediante el método fonético, implica aprender a discriminar una importante variedad de sonidos durante los estadios iniciales de la instrucción.

◆ *Estudios que se centran en repertorios cognoscitivos y lingüísticos*

Vernon (1986) explica que los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura implican, más que una técnica de transcripción y descifrado, la construcción de un conocimiento. Este planteamiento ha generado una serie de investigaciones con el objetivo de explicar cuáles son los procesos de aprendizaje de la lecto - escritura, proceso que se infiere a partir del punto de vista del sujeto que aprende y así conocer los problemas específicos a los que se enfrenta.

En este sentido, se señala que el niño inicia el aprendizaje de la lecto - escritura desde antes de que inicie su escolarización pues vive rodeado de la lengua escrita (ve letreros y observa que la gente escribe y lee continuamente). Según el autor, el niño se hace hipótesis sobre la forma en que las escrituras están construidas y de su funcionalidad. Es decir, cuando el sujeto recibe información de su medio ambiente, necesariamente la transforma para poder organizarla y, por lo tanto, lo que se enseña nunca es igual a lo que se aprende. Asimismo los

niños buscan hacer una correspondencia entre los aspectos sonoros del habla y las grafías que escriben, además de que ya saben muchas cosas de la lengua escrita: que se escriben con letras, que se escriben en plano horizontal, que se escribe de izquierda a derecha, etc. En un principio, los niños pueden escribir la misma secuencia de grafías para todo lo que quieren escribir. Sin embargo, llegará un momento en que el niño construya una hipótesis en la que para escribir palabras diferentes deba poner diferentes secuencias de letras. La construcción de esta exigencia de diferenciación es muy importante es este proceso de aprendizaje.

Una vez que esta necesidad de diferenciación está bien establecida, el niño empieza a hacerse otro tipo de preguntas acerca de nuestro sistema de escritura que lo llevarán a construir otras hipótesis; esta nuevas hipótesis le permiten al niño saber, con mucha más certeza que las anteriores, qué es lo que la escritura representa. Lo llevan a establecer criterios más sistemáticos acerca del número de letras que debe llevar una palabra, y sobre qué letras serían las más pertinentes. Lo que le permite hacer todo esto al sujeto es empezar a tomar en consideración los aspectos sonoros del habla para poder escribir.

Sin embargo, en un primer momento, el niño no va a escribir una letra por cada sonido (fonema), como lo hacen los adultos, sino que va a tomar la sílaba como unidad sonora. Lo que el niño va a hacer, entonces, es escribir una letra por cada sílaba de la palabra.

A partir de esta hipótesis silábica, el niño puede ir construyendo un sistema que le permita ir haciendo paulatinamente un mejor análisis de la sonoridad de la palabra para eventualmente llegar a tener una escritura alfabética en la que a cada letra le corresponda un sólo sonido (fonema).

Lo anterior indica que, en la enseñanza, se debe ir más allá de los aspectos figurativos de la escritura. Se debe tener en cuenta los aspectos cognoscitivos del aprendizaje analizando la manera como el niño está construyendo sus escrituras, esto es, las hipótesis que establece sobre la escritura. Los repertorios lingüísticos se refieren al grado en que el niño maneja las destrezas de la comunicación.

Alliende y Condemarín (1993) señala que los repertorios cognoscitivos y lingüísticos determinan en gran medida el aprestamiento para enfrentar las actividades escolares y para

tener éxito en el aprendizaje, debido a que la mayor parte de los programas están diseñados sobre las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir.

Para entender el lenguaje hablado o escrito, los niños deben entender los significados de las palabras individuales y de las expresiones (aspecto semántico); deben estar familiarizados con la estructura de las oraciones y su significación (aspecto sintáctico), y deben conocer el significado de los patrones de entonación.

En diferentes investigaciones citadas por Alliende y Condemarín (1993; De Hirsch, 1966; Jansky y De Hirsch, 1972; Perfetti, 1978) se ha demostrado que los niños con buena ejecución lectora tienen, en las evaluaciones lingüísticas, calificaciones positivas comparadas con las calificaciones de niños con mala ejecución lectora. Entre las evaluaciones comúnmente empleadas está la escala verbal de Wisc: el factor vocabulario y la habilidad para manejar conceptos verbales; se emplean también medidas verbales como vocabulario.

En estos estudios se explica que el lenguaje y el desarrollo cognoscitivo son interdependientes y que la mayor parte del pensamiento ocurre en forma de lenguaje interno, por lo cual no es fácil diferenciar entre factores lingüísticos y cognoscitivos. Dado lo anterior, se señala que para favorecer el rendimiento lector debe atenderse al desarrollo lingüístico.

Al respecto, Pinto (1989) examina una serie de requisitos previos para el aprendizaje de la lectura, habilidades de tipo perceptivo, lingüístico y cognoscitivo con niños de edades entre cinco y siete años. En la primer etapa de esta investigación se aplicó un test predictivo, a principios del año escolar, que estaba constituido por una escala de 46 niveles categorizados en seis factores:

1. Factor de habilidades cognoscitivas lingüísticas y no lingüísticas (funciones de memoria, perceptivas: coordinación óculo - motora, lingüísticas cognoscitivas)
2. Factor de personalidad, motivación y de habilidad lingüística.
3. Factor de orientación espacial.
4. Factor ambiental.
5. Factor de maduración (maduración de los automatismos neurofisiológicos (ritmo, lateralización). Funciones cognoscitivas no lingüísticas (simbolización icónica).

## 6. Funciones cognoscitivas lingüísticas (antónimos, sinónimos, razonamiento verbal)

En la segunda etapa, que se desarrolló en mayo del mismo año escolar, se aplicó una prueba de lectura a los niños, la cual indicó tres aspectos: velocidad, exactitud y comprensión.

Los resultados demostraron que las habilidades cognoscitivas lingüísticas y no lingüísticas, factor de personalidad, motivación y de habilidad lingüística y las funciones cognoscitivas lingüísticas son significativos para el factor comprensión de la lectura (con el cual se entrelazan las características de velocidad y exactitud). El factor de orientación espacial fue significativo para la codificación y velocidad. El factor ambiental y el factor de personalidad, motivación y de habilidad lingüística se relacionaron significativamente con el aprendizaje de la lectura.

De tal forma el autor concluye, que se confirma la importancia de un modelo multidimensional para predecir el aprendizaje de la lectura en el cual las variables cognoscitivas no lingüísticas tienen importancia especialmente para pronosticar la capacidad de comprensión.

### ◆ *Estudios que se centran en el conocimiento fonológico*

El conocimiento fonológico es considerado como el conocimiento de los sonidos que componen las palabras habladas. Este conocimiento conlleva al establecimiento de las correspondencias entre fonemas y letras ya que en el lenguaje alfabético las letras usualmente representan los fonemas. Stahl y Murray (1994) definen el conocimiento fonológico como el conocimiento de sonidos en palabras (no escritas) habladas que son reveladas por habilidades como ritmo, consonante inicial y el conteo de número de fonemas en palabras habladas.

Defior (1994) explica que dicho conocimiento implica "discriminaciones reflexivas", es decir, la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral (frases, palabras, sílabas, fonemas), por ejemplo un niño puede realizar discriminaciones auditivas (señalar entre pato y palo) pero no reconocer los fonemas (señalar entre tela y lela cuál empieza con el sonido /l/).

Para McBride-Chang (1995) el constructo conocimiento fonológico está constituido por tres elementos: habilidad cognitiva, percepción de palabras y memoria verbal. Para demostrarlo evaluó a niños de tercer y cuarto año de primaria con las siguientes pruebas:

1. Se aplicó el WISC-III para niños para obtener el IQ, con el objetivo de evaluar la habilidad cognitiva.

2. Percepción de la palabra que fue una medida con tres tareas las cuales consistieron básicamente en la presentación de pares de palabras con o sin sentido que al pronunciar eran semejantes (por ejemplo Bath- Path). Dicha presentación se hizo a través de una computadora, donde se escuchaba el primer fonema durante un tiempo determinado y después lo que faltaba de cada palabra (por ejemplo, /B/ durante 7 ms y después /ath/ durante 411 ms). En cada ensayo variaba tanto el tiempo de presentación de los fonemas como la voz que escuchaba el niño ya que podía ser de hombre o de mujer. Lo que el niño tenía que hacer era identificar cual del par de palabras se había escuchado.

3. Se aplicaron tres tareas de memoria.

4. Conocimiento fonológico:

En las tareas para evaluar el conocimiento fonológico se realizaron cuatro manipulaciones, específicamente las tareas sobre conocimiento fonológico fueron las siguientes:

- > Omisión de fonema: por ejemplo, dí *pift*, ahora dí *pift* sin el sonido /t/.
- > Posición de análisis: por ejemplo, dí *nelf*, ahora ¿qué sonido está después de /l/ en la palabra sin sentido *nelf*?. Esta tarea requirió que los estudiantes identificaran igual número de sonidos que estaban antes y después de otros sonidos en las palabras sin sentido. Asimismo se presentaron igual número de consonantes fonéticas y de pausa bajo condiciones equivalentes.
- > Segmentación de fonemas: Por ejemplo, dada la palabra *mog*, el niño tenía que decir /m/, /o/, /g/.

Los resultados demostraron que el conocimiento fonológico se correlaciona significativamente con la habilidad general cognitiva, con la percepción de palabras y la memoria verbal. A partir

de lo anterior se demostró que el constructo "conocimiento fonológico" puede estar constituido por habilidades cognitivas, de memoria y perceptivas.

El autor propone, a partir de los datos obtenidos, que en investigaciones futuras se consideren técnicas longitudinales para establecer una relación causal entre los tres componentes considerados aquí y el conocimiento fonológico. Si estas habilidades pueden ser muestra predictiva del conocimiento fonológico en la infancia puede ser importante para desarrollar una teoría, para la identificación temprana de los niños con problemas de lectura y un paso importante para entender el desarrollo de la lectura y la habilidad lectora.

En las investigaciones realizadas, se ha detectado un problema, que es el de emplear diferentes tareas para evaluar el conocimiento fonológico. Algunas de estas tareas consisten en la manipulación e identificación de fonemas, la segmentación de palabras en fonos, el aislamiento de fonos en la corriente acústica, detección y producción de rimas o aliteración, inversión, adición, supresión e inversión de fonemas.

Ejemplo de lo anterior, son las tareas diseñadas para evaluar el *reconocimiento de la rima* \* "¿Con que rima pescado?" ¿Con mareado? ; *Igualación de sonidos* \* "¿Pescado empieza con / p/? ; *Aislamiento de un sonido dentro de la palabra* \* "¿Cual es el primer sonido en pescado?"; *identificación de palabras a través de fonemas* \* " ¿Qué es /p- e- s- c- a- d- o /?" ; y *Omisión de fonemas* \* "Di pescado sin la /p/", etc.

Al respecto, McBride-Chang (1995) señala que todas las tareas en donde se evalúa el conocimiento fonológico requieren de cuatro operaciones básicas por parte del sujeto:

1. La palabra debe ser percibida.
2. La palabra debe ser recordada para poder realizar la tarea.
3. La operación (manipulación, omisión, identificación, etc.) debe ser realizada.
4. El resultado de la operación debe ser comunicado al experimentador, generalmente de manera oral.

Sin embargo, la tercera operación puede ser realizada a través de diferentes tareas con niveles de dificultad también diferentes, lo cual sugiere que el constructo "conocimiento fonológico" no está bien definido. Se argumenta que generalmente un estímulo usado en un

estudio sobre conocimiento fonológico no es usado en estudios posteriores. Con cada nuevo experimento las medidas de conocimiento fonológico se presentan con nuevos ítems y nuevas evaluaciones, de tal forma es clara la falta de control experimental.

Con el fin de establecer criterios que rijan las futuras investigaciones Stahl y Murray (1994) citan que las tareas empleadas para medir el conocimiento fonológico se pueden categorizar en cinco niveles de dificultad:

- 1) El nivel más primitivo consiste en tener un oído para los sonidos de las palabras, el cual es revelado por la habilidad de recordar ritmos familiares.
- 2) Un segundo nivel, consiste en la habilidad de reconocer y sortear patrones de ritmos y aliteración en las palabras, la cual requiere más atención enfocada a los sonidos componentes.
- 3) Un tercer nivel requiere familiaridad con la idea de que las sílabas pueden ser divididas en fonemas y con los sonidos de fonemas separadas. Este nivel es, indicado por tareas combinadas y por tareas de división de sílabas, por ejemplo fonemas iniciales separados.
- 4) Un cuarto nivel de dificultad es encontrado en tareas que requieren completar la segmentación de fonemas componentes extrayendo pruebas.
- 5) El quinto nivel es el más difícil donde se requiere que los niños añadan, borren, o muevan fonemas y regeneren la palabra que resulte o una pseudopalabra.

En general, el constructo "conocimiento fonológico" ha generado diversas investigaciones con el fin de comprobar la relación entre conocimiento fonológico y lectura, las cuales pueden clasificarse en investigaciones de correlación y de entrenamiento.

### *Investigaciones de correlación*

Domínguez (1996) explica que la mayor parte de los estudios que demuestran la importancia de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lectura son de tipo correlacional en donde se concluye:

- que el conocimiento fonológico es un prerrequisito del aprendizaje de la lectura.
- que el conocimiento fonológico es un producto del aprendizaje de la lectura, y

➤ que el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura están relacionados bidireccionalmente; es decir, que el conocimiento fonológico se desarrolla y amplía cuando se aprende a leer y escribir.

Como ejemplo de los estudios de tipo correlacional se encuentra el desarrollado por Stahl & Murray (1994) donde se pretendió examinar la importancia de la complejidad lingüística propuesta por Adams (1990, en: Stahl & Murray, 1994), las diferentes tareas para evaluar el conocimiento fonológico y la relación del conocimiento fonológico con el conocimiento temprano de la lectura. En esta investigación se evaluaron individualmente, al final del año escolar, a niños que cursaban el jardín de niños. Primeramente se aplicaron tareas sobre conocimiento fonológico, a partir de un test que estaba constituido por cuarenta ítems dividido en cinco subtest que representaban cuatro tipos de tareas (comúnmente empleadas en los estudios de conocimiento fonológico):

1. *Mezcla*: requiere que el niño sintetice en segmentos los fonemas que reconoce en una palabra.
2. *Aislar Fonemas*.
3. *Omisión*: Por ejemplo, decir "cara" sin /c/.
4. *Segmentación*: Requiere la pronunciación de todos los fonemas de una palabra.

En cuatro niveles de complejidad lingüística:

1. Principio de rima
2. Vocal- coda
3. Agrupación- inicio
4. Agrupación - coda

Posteriormente se aplicaron diferentes medidas relacionadas con la lectura temprana. Una de ellas fue la evaluación denominada "lenguaje escrito", en ésta el niño tenía que identificar diferentes letras del abecedario donde se registró el número de letras identificadas correctamente por su nombre.

También se empleó un inventario informal de lectura que consistió en la lectura de una lista de palabras y de pasajes. La lista de palabras se empleó para encontrar un pasaje apropiado para

el nivel de lectura del niño. Se registró el número de palabras leídas correctamente, el nivel instruccional en la lista de palabras y el nivel ejecutado en el pasaje.

Posteriormente en pequeños grupos, como una medida de deletreo, se realizó un dictado de cinco palabras (tren, elefante, bonito, falda, enfermo). Finalmente, para examinar el papel las diferencias en el trabajo de la memoria en el conocimiento fonológico y, la relación entre el conocimiento fonológico y la habilidad del deletreo de las palabras, se aplicó el subtest "Digit Span" del WISC-R para niños.

De tal forma, se compararon las evaluaciones sobre conocimiento fonológico y las medidas relacionadas con la lectura temprana concluyéndose que:

- La noción de niveles de complejidad lingüística propuesta por Adams (1990, en: Stahl & Murray, 1994), permite describir mejor el constructo "conocimiento fonológico" que emplear diferencias entre tareas.
- Es importante tener un adecuado nivel de reconocimiento de las letras del alfabeto, el conocimiento de los nombres de las letras puede habilitar al niño a manipular "onset" y rimas, lo cual es básico para el reconocimiento de palabras, esto permite al niño realizar niveles más complejos de conocimiento fonológico. En este estudio se observó que los niños que tenían un alto nivel en reconocimiento de las letras, habilidad para manipular "onset" y rimas con sílabas, se relacionó con la buena ejecución en lectura.
- La habilidad para aislar un fonema al inicio o al final de una palabra se relacionó con la lectura, pues lo niños que ejecutaron mal esta tarea su ejecución en lectura resultó ineficaz.

### *Investigaciones de entrenamiento*

En cuanto a las investigaciones de entrenamiento se ha intentado determinar cuál es el efecto del entrenamiento en conocimiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Muchas de las investigaciones de este tipo demuestran que tal entrenamiento facilita el posterior aprendizaje de la lectura y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados

dentro de los dos primeros cursos escolares entre los niños que reciben y los que no reciben un entrenamiento.

Entre las investigaciones de entrenamiento se encuentra la desarrollada por Torgesen, Morgan y Davis (1992) quienes parten de la diferenciación de dos tipos o niveles de conocimiento fonológico:

1. *Análisis fonológico*: llamado también segmentación de fonemas y se refiere a la identificación de los fonemas en una palabra. Una tarea para medir el conocimiento analítico puede requerir que el niño identifique cual de varias palabras, que se presentan en tarjetas, empieza con un sonido específico. Una tarea más difícil es pronunciar en aislado cada fonema en una palabra de tres fonemas o indicar qué palabra se formaría si se omite el fonema /l/ de la palabra "slide".
2. *Síntesis fonológica*: se refiere a la habilidad de combinar una secuencia de fonemas aislados para formar una palabra, es decir, combinar el sonido de los fonemas. Por ejemplo: ¿Qué palabra es ésta: /g/, /a/, /t/, /o/? , la respuesta correcta es "gato".

Los autores indican que en diferentes investigaciones se ha demostrado la relación entre los dos tipos de conocimiento fonológico con la lectura, sin embargo, no se ha conocido si cada tipo de conocimiento tiene diferente relación con la adquisición de lectura. Dado lo anterior, proponen un estudio que contempla este tipo de análisis. Para ello formaron tres grupos:

1er. Grupo: recibió entrenamiento en síntesis y análisis fonológico

2º. Grupo: recibió entrenamiento únicamente en síntesis fonológica

3er. Grupo: el tercer grupo que fue el grupo control, el cual recibió una serie de actividades que enfatizaban la importancia de los libros y la lectura. A partir de los resultados se observa que los niños del grupo en donde el entrenamiento involucró los dos tipos de conocimiento fonológico:

- Tuvieron habilidad significativamente superior en segmentar palabras en fonemas
- Tuvieron un conocimiento superior de la estructura fonológica de las palabras
- Tuvieron la habilidad para aprender a leer nuevas palabras más rápido

Esto, comparado con el grupo control y con el grupo que involucró en el entrenamiento sólo síntesis fonológica. Dados los resultados se señala que el entrenamiento en síntesis y análisis fonológico es más completo por lo que se propone que los programas de jardín de niños deben incluir este tipo de entrenamiento. Dicho programa debe iniciar con el entrenamiento en síntesis fonológico y después en análisis fonológico, es decir, iniciar el entrenamiento con tareas simples e incrementar su complejidad.

De acuerdo con la literatura revisada sobre los repertorios de entrada se observa que:

- Se resalta la importancia de que el niño cuente con una serie de habilidades o repertorios antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.
- Los autores no siempre hablan de las mismas habilidades o repertorios que los niños deben tener antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.
- Se pueden clasificar los repertorios de entrada en: factores perceptivos, cognoscitivo y lingüístico, y conocimiento fonológico
- Se han hecho correlaciones donde se encuentra que los niños que cuentan con factores perceptivos (discriminación visual y auditiva) antes y después de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita tienen una buena ejecución en lectura.
- Se han realizado correlaciones donde se encuentra que los niños que realizan tareas en conocimiento fonológico antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita tienen una buena ejecución en lectura comparado con los niños que no realizan tareas en conocimiento fonológico.
- El entrenamiento en conocimiento fonológico resulta importante para la adquisición de la lengua escrita.
- Los diferentes autores plantean que se incluya el entrenamiento de los diferentes repertorios o habilidades en el jardín de niños.

### ***Planteamiento del Problema***

A pesar que se tienen identificadas variables, que, muy probablemente tienen un impacto directo sobre la lectura (conocimiento fonológico, discriminación visual y auditiva, etc.), este tipo de trabajo es más bien de corte exclusivamente experimental. Esta información resulta

particularmente importante para la formación pre- escolar, para el trabajo de prevención de problemas cuando se ingresa a la educación básica.

Sin embargo, en la situación escolar cotidiana, los maestros orientan su conducta didáctica de acuerdo a algún método (Onomatopéyico, PALEM, Minjares, etc.). El cual, puede o no incorporar dentro de su puesta en marcha los componentes identificados experimentalmente.

Los diferentes métodos pueden favorecer, subsanar o entorpecer las conductas pertinentes para una adecuada lecto - escritura; pero lo anterior es cierto siempre y cuando se conjugue con las condiciones en que se recibe al alumno. Pues no es lo mismo, el impacto que puede tener x método cuando se trata de un niño con deficiencias en discriminación visual y auditiva, que aquel niño que no sólo llega con ellas, sino que hasta está sobrado.

Considerando la heterogeneidad de la población que se recibe en el 1er. Año, en el presente trabajo se intenta observar si existe alguna regularidad en el efecto que produzca algún método de enseñanza, sobre el aspecto de la velocidad y precisión de la lectura.

En la literatura revisada se sugiere que los antecedentes para la enseñanza de la lengua escrita están relacionados con la ejecución de la lectura y escritura al final del año escolar. Sin embargo, en la literatura revisada:

- No se ha evaluado el efecto que tiene en la lectura los métodos que específicamente se emplean en la ciudad de México (Interconductual, Minjares, PALEM, Onomatopéyico).
- No se han analizado los efectos de los repertorios de entrada y su asociación con precisión de lectura por método de enseñanza.
- Los niños que participaron en las investigaciones reportadas sobre la ejecución en lectura son niños que ya saben leer.

Por lo tanto el presente proyecto pretende analizar los efectos que tienen en la lectura los métodos Interconductual, Minjares, PALEM, Onomatopéyico tomando como medidas de análisis de lectura el tiempo y el número de errores, y analizar los efectos de los repertorios de entrada por medio de diferentes reactivos y su asociación con fluidez por método de enseñanza.

## MÉTODO

**Sujetos:** Participaron inicialmente 489 niños de escuelas primarias públicas del Distrito Federal, sin embargo, los datos que se reportan son de 392 niños porque no se obtuvieron las evaluaciones completas de todos los niños.

Por otro lado, en el análisis estadístico se consideraron sólo los niños que al final del año escolar ya sabían leer, por lo tanto, la muestra disminuyó a 361. La muestra fue seleccionada a partir del Método de enseñanza de la lengua escrita empleado, siendo un total de 20 grupos, 5 grupos por cada método. Los datos de la muestra se presentan en la tabla:

### Método PALEM

Primaria	Turno	No. Niños por grupo	No. de niños que no aprendieron a leer
Laureano Jiménez	Matutino	29	8
Manuel Sabino Crespo	Vespertino	17	5
Emilio Bravo 1° C°	Vespertino	17	0
Emilio Bravo 1° A°	Vespertino	13	3
Leona Vicario	Matutino	13	1
		Total= 91	Total= 17

### Método Interconductual

Primaria	Turno	No. Niños por grupo	No. de niños que no aprendieron a leer
Koweit° B°	Matutino	19	4
Koweit° A°	Matutino	32	0
Arqueles Vela	Vespertino	11	2
Julio Zarate	Matutino	17	1
Obras del Valle	Matutino	19	1
		Total= 98	Total= 8

### Método Minjares

Primaria	Turno	No. Niños por grupo	No. de niños que no aprendieron a leer
Melitón Guzmán Romero	Vespertino	17	0
Defensores de la República	Vespertino	17	1
Alejandro de Humbolt	Vespertino	13	0
Benito Juárez 1° E°	Matutino	32	0
Benito Juárez 1° B°	Matutino	30	0
		Total= 109	Total= 1

**Método Onomatopéyico**

Primaria	Turno	No. Niños por grupo	No. de niños que no aprendieron a leer
21 de Marzo	Matutino	18	2
Benito Juárez 1ªA	Vespertino	12	3
Niño Jesús Guarneros	Vespertino	8	6
Rafael Molina Betancurt	Vespertino	9	8
Manuel M. Ponce	Matutino	16	1
		Total= 63	Total= 20

**Material de evaluación:** Se emplearon 8 cronómetros, una ficha de datos para los maestros (ver apéndice 1), un manual de aplicación correspondiente a la primera evaluación (ver apéndice 2), formatos de registro (ver apéndice 3 y 4), 43 tarjetas (5 tenían impresas las vocales, 3 tenían una consonante, 7 tenían impresas una palabra, 12 para discriminación auditiva y 16 para discriminación visual; ver apéndice 2 y 4) y dos tipos de pruebas. La primera constó de 26 reactivos que evaluaron identificación de consonantes y vocales (8 reactivos), lectura de palabras (7 reactivos), discriminación auditiva (3 reactivos), discriminación visual (4 reactivos) y ubicación espacial (cuatro reactivos) (ver apéndice 3). La segunda prueba constó de un cuento corto de 47 palabras (ver apéndice 5), lectura de palabras e Identificación de consonantes y vocales (ver apéndice 4).

**Material de selección:** Para la selección de los grupos a evaluar se empleó una ficha de datos que llenaron los maestros (ver apéndice 1), el cual tuvo por objetivo conocer la práctica didáctica, formación académica, el método de enseñanza de la lengua escrita que emplearían en el periodo escolar 1995- 1996 y si deseaban participar en la presente investigación.

**Situación experimental:** Las pruebas fueron aplicadas en cada primaria individualmente en un salón, cubículo o el lugar que el director (ra) asignó, tratando de que el niño no se distrajera ya fuera con ruidos, con otros niños, etc.

**MEDIDAS**

⊗ Evaluación inicial

*Repertorios de entrada*

Se obtuvo el puntaje en cada uno de los repertorios:

- **Discriminación visual:** se registró el número de discriminaciones correctas. El número de reactivos presentados fue de tres por lo que el puntaje fue de 0 a 3.
- **Discriminación auditiva:** se registró el número de discriminaciones correctas. Se presentaron cuatro reactivos al niño, por lo que el puntaje fue de 0 a 4.
- **Ubicación espacial:** Se registró 0 (no ubicó la izquierda- derecha ni arriba - abajo), 1 (sólo ubicó arriba - abajo o izquierda -derecha), 2 (ubicó la izquierda -derecha, arriba -abajo).
- **Lectura de palabras:** se registró el número de palabras leídas correctamente. Dado que el número de palabras es 7 el puntaje va de 0 a 7.
- **Identificación de consonantes y vocales:** Se registró el número de vocales y consonantes que el niño identificaba por lo que el puntaje va de 0 a 8.

#### ⊕ Evaluación final

Para analizar la ejecución de los niños en lectura se tomaron las siguientes medidas:

- **Lectura de palabras:** se registró el número de palabras leídas. Dado que el número de palabras es 7 el puntaje va de 0 a 7.
- **Identificación de consonantes y vocales:** Se registró el número de vocales y consonantes que el niño identificaba por lo que el puntaje va de 0 a 8.
- **Tiempo en segundos** realizado por cada niño de la lectura de un cuento corto de 47 palabras.(ver apéndice 5).
- **Precisión de lectura:** considerando como errores de lectura las omisiones, sustituciones e inserciones que cometieron los niños en el mismo cuento. Fueron consideradas *omisiones*: cuando no leía alguna letra o sílaba de la palabra; *sustituciones*: cuando el niño cambiaba una letra de la palabra por otra; *inserciones*: cuando el niño incluyó una letra o sílaba que no formaba parte de la palabra.

#### **PROCEDIMIENTO**

1. La muestra se seleccionó a partir del método de lecto - escritura empleado por el maestro en el curso escolar, participando 5 grupos por cada uno de los siguientes métodos: Interconductual, Minjares, PALEM y Onomatopéyico. Siendo un total de 20 grupos

participantes. La selección de los grupos dependió del interés del maestro por participar en la investigación basándose en un formato de datos (ver apéndice 4).

⊗ Se entrenó a once evaluadores en la aplicación de la prueba que evaluó repertorios de entrada a partir del manual de aplicación correspondiente a la primera evaluación (ver apéndice 2), a partir de juego de roles y aplicación de la prueba a niños que no participaron en la investigación.

2. Se aplicó una primera evaluación (ver apéndice 3) a los niños de los 20 grupos, en donde se evaluó:

- ⊗ Discriminación visual
- ⊗ Discriminación auditiva
- ⊗ Ubicación espacial
- ⊗ Lectura de palabras
- ⊗ Identificación de consonantes y vocales

3. Se obtuvo el puntaje de la primera evaluación para analizar los datos.

4. Al final del curso escolar se aplicó una segunda prueba (ver apéndice 4 y 5), la cual evaluó la ejecución en lectura:

- ⊗ Lectura de palabras
- ⊗ Identificación de consonantes y vocales
- ⊗ Tiempo (en segundos) y precisión de la lectura de un cuento corto.

5. Se obtuvo el puntaje de la segunda evaluación y se realizó el análisis de datos considerando los de la primera y segunda evaluación.

### *Análisis Estadístico*

⊗ Con los datos iniciales y finales de la lectura de palabras e identificación de consonantes y vocales se realizó un análisis de covarianza multivariado para analizar el impacto de los repertorios de entrada sobre la ejecución de la lectura.

El análisis de covarianza multivariado es una técnica que combina el análisis de varianza con los principios del análisis de regresión. Scheffler (1979) explica que con el objeto de compensar los efectos de tratamientos anteriores o de condiciones previas al tratamiento,

el este tipo de análisis hace uso de la información en la forma de datos de pretratamiento. Las mediciones de pretratamiento se llaman, por lo general, variables concomitantes o variables de control. Puede verse que tales variables de control son esencialmente predicciones de las observaciones de postratamiento.

De tal forma, el análisis multivariado de covarianza permite evaluar con exactitud los efectos de varias clases de tratamientos si se toma en cuenta el valor de la variable encontrada en cada sujeto antes de que se aplique el tratamiento.

- \* Con los datos iniciales de la evaluación de discriminación visual, discriminación auditiva y ubicación final y, con los datos de la evaluación final de lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales, errores de lectura y tiempo de lectura se realizaron gráficas de barras de la muestra total y por método que muestran los efectos de los repertorios de entrada en eficacia terminal de la ejecución en lectura. En dichos repertorios de entrada no se aplicó una prueba estadística porque fueron pocos reactivos los que se emplearon en la evaluación inicial lo que no permitía realizar una inferencia estadística.

## RESULTADOS

El objetivo de este reporte fue analizar la interacción de los repertorios de entrada y método de enseñanza de la lengua escrita sobre la ejecución de diferentes evaluaciones en lectura. Para cumplir con dicho objetivo el reporte de los resultados se divide en tres partes:

1. Con los datos iniciales y finales de la lectura de palabras e identificación de consonantes y vocales se realizó un análisis de *covarianza multivariado* para analizar el impacto de los repertorios de entrada sobre la ejecución final en lectura, obteniendo los siguientes resultados (ver Tabla 1) empleando como covariables lectura de palabras inicial e identificación de consonantes y vocales inicial.

Covariables	V. Dependiente	B	t- valor	Sig. de t	
<b>Lectura de palabras inicial</b>					
	Identificación de vocales y consonantes final	.003	1.068	0.286	
	Lectura de palabras final	0.084	3.312	0.001	P<0.01
	Errores de lectura	-0.41	-2.333	0.02	P<0.05
	Tiempo de lectura	-8.783	-5.676	0.000	P<0.01
<b>Identificación de vocales y Consonantes inicial</b>					
	Identificación de vocales y consonantes final	0.000	0.286	0.775	
	Lectura de palabras final	0.042	1.569	0.118	
	Errores de lectura	-0.181	-0.983	0.326	
	Tiempo de lectura	-5.578	-3.365	0.001	P<0.01

Tabla 1. Muestra los resultados del contraste univariado con cada una de las variables dependientes.

### ❖ *Lectura de palabras inicial*

A partir del valor estadístico Lambda de Wilks (0.9115) se observaron diferencias significativas en las variables dependientes ( $P < 0.01$ ). Posteriormente, se realizó un contraste univariante sobre cada una de las variables dependientes (ver Tabla 1), para observar específicamente si el puntaje inicial obtenido por el niño en la lectura de palabras influyó en el

comportamiento de las variables dependientes (Lectura de palabras final, identificación de consonantes y vocales final, errores de lectura y tiempo de lectura).

De tal forma, los resultados mostraron efectos significativos de la lectura de palabras inicial en errores de lectura ( $P < 0.05$ ), el tiempo de lectura ( $P < 0.01$ ) y lectura de palabras final ( $P < 0.01$ ).

A partir de lo anterior, se concluye que entre mayor número de palabras leyeron los niños en la evaluación inicial mayor número de palabras leyeron en la evaluación final, menores errores cometieron al leer y menor tiempo de lectura tenían al leer el texto (ver gráficas 1a, 2a y 3a).

Además, se encontró a partir del estadístico Lambda de Wilks que existieron diferencias significativas en las variables de respuesta entre métodos ( $P < 0.01$ ). Estas diferencias se encontraron en el tiempo de lectura ( $P < 0.01$ ). En la Tabla 2 se puede observar que la media y la desviación estándar de la propuesta PALEM son superiores a las medias y desviación estándar de los métodos Interconductual, Minjares y Onomatopéyico, es decir, los niños que aprendieron a leer y escribir con la propuesta PALEM leyeron más despacio que los niños de los otros métodos.

#### ❖ *Identificación de consonantes y vocales inicial*

A partir del valor estadístico Lambda de Wilks (0.9671) se observó que existieron diferencias significativas ( $P < 0.05$ ) en las variables dependientes (es decir, lectura de palabras final, identificación de consonantes y vocales final, tiempo y errores de lectura). Esto es, la covariable identificación de consonantes y vocales inicial (ver Tabla 1) tuvo efectos significativos en el tiempo de lectura ( $P < 0.01$ ). Es decir, entre mayor número de consonantes y vocales identificaron en la evaluación inicial menor tiempo de lectura tuvieron al leer el texto (Ver gráfica 4a). Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en las variables de respuesta entre los métodos ( $P < 0.01$ ). Específicamente estas diferencias se encontraron en la variable tiempo de lectura ( $P < 0.01$ ). Al igual que en el inciso previo puede observarse en la Tabla 2 que los niños de la propuesta PALEM tienen una media y desviación estándar superior a las de los otros métodos.

	<b>Evaluación Inicial</b>		<b>Evaluación Final</b>	
	<b>M</b>	<b>(DE)</b>	<b>M</b>	<b>(DE)</b>
<b>• Discriminación auditiva</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>	2.17	(1.01)		
<i>Minjares (n=99)</i>	2.36	(0.89)		
<i>PALEM (n=91)</i>	2.51	(0.78)		
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>	2.24	(1.02)		
<b>• Discriminación visual</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>	3.07	(0.91)		
<i>Minjares (n=99)</i>	2.8	(1.00)		
<i>PALEM (n=91)</i>	3.21	(0.91)		
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>	3.11	(0.83)		
<b>• Ubicación espacial</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>	1.41	(0.61)		
<i>Minjares (n=99)</i>	1.36	(0.59)		
<i>PALEM (n=91)</i>	1.37	(0.57)		
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>	1.34	(0.51)		
<b>• Lectura de palabras</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>	0.56	(1.28)	6.67	(0.80)
<i>Minjares (n=99)</i>	0.94	(2.32)	6.62	(0.95)
<i>PALEM (n=91)</i>	2.00	(2.52)	6.51	(1.29)
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>	1.56	(2.53)	6.39	(1.28)
<b>• Identificación de consonantes y vocales</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>	4.21	(2.08)	8.00	(0.00)
<i>Minjares (n=99)</i>	5.55	(2.20)	7.99	(0.10)
<i>PALEM (n=91)</i>	4.91	(1.74)	7.99	(0.10)
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>	6.00	(2.40)	7.97	(0.25)
<b>• Tiempo de lectura</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>			82.07	(56.85)
<i>Minjares (n=99)</i>			81.20	(42.20)
<i>PALEM (n=91)</i>			129.89	(94.10)
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>			91.63	(67.31)
<b>• Errores de lectura</b>				
<i>Interconductual (n=109)</i>			5.12	( 8.50)
<i>Minjares (n=99)</i>			4.94	( 6.99)
<i>PALEM (n=91)</i>			4.85	( 7.89)
<i>Onomatopéyico (n=62)</i>			4.05	( 4.26)

Tabla 2. Medias y Desviación Estándar de discriminación auditiva y visual, ubicación espacial, lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales, tiempo y errores en la lectura por método de enseñanza de la lecto - escritura.

2. Con los datos iniciales de la evaluación de discriminación visual, discriminación auditiva y ubicación espacial y, con los datos de la evaluación final de lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales, errores de lectura y tiempo de lectura se

realizaron gráficas de barras de la muestra total con el objetivo de observar los efectos de los repertorios de entrada en la eficacia terminal de la ejecución en lectura.

+ *Discriminación Auditiva*

En la gráfica (1b) se muestra que los niños que discriminaron correctamente los 3 reactivos de discriminación auditiva, al final del año escolar tuvieron una media inferior en errores de lectura que los niños que sólo discriminaron correctamente 0, 1 o 2 reactivos. De tal forma, que los niños que discriminan auditivamente antes de iniciar la enseñanza de lengua escrita probablemente al final del año escolar lean con menos errores.

+ *Ubicación espacial*

Cuando los niños respondieron correctamente al inicio de año escolar los reactivos de ubicación espacial (arriba - abajo; izquierda - derecha), en la evaluación final tuvieron una media inferior en tiempo y errores de lectura (ver gráficas 2b y 3b), y una media superior en lectura de palabras final (ver gráfica 3c) que los niños que no ubicaron correctamente los reactivos.

Lo anterior significa que los niños que ubicaron correctamente arriba - abajo; izquierda - derecha tuvieron al final del año escolar menos tiempo y errores de lectura, y leyeron más palabras que los niños que sólo ubicaron arriba - abajo o los que no ubicaron ningún reactivo.

+ *Discriminación visual*

En la gráfica (5b) se puede observar que los niños que discriminaron correctamente los cuatro reactivos tuvieron al final del año escolar una media inferior en errores de lectura. Esto es, los niños que discriminan visualmente antes de aprender a leer y a escribir tuvieron menos errores al leer el texto en la evaluación final que los niños que no discriminaron correctamente todos los reactivos.

3. Con los datos iniciales de la evaluación de discriminación visual, discriminación auditiva, ubicación espacial, lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales y, con los datos de la evaluación final de lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales, errores de lectura y tiempo de lectura se realizaron gráficas de barras por método de enseñanza de la lengua escrita, que muestran los efectos de los repertorios de entrada en la eficacia terminal de la ejecución en lectura.

	PALEM	Interconductual	Minjores	Onomatop.
Discriminar auditivamente todos los reactivos y en la evaluación final menos errores de lectura.	NO	SI	SI	SI
Discriminar auditivamente todos los reactivos y en la evaluación final mayor rapidez de lectura.	NO	SI	SI	NO
Discriminar auditivamente todos los reactivos y en la evaluación final mayor número de palabras leídas.	NO	NO	NO	SI
Discriminar auditivamente todos los reactivos y en la evaluación final mayor número de consonantes y vocales identificadas.	NO	SI	NO	NO
Leer más palabras al inicio y al final menos errores de lectura.	NO	SI	NO	NO
Leer más palabras al inicio y al final mayor rapidez de lectura.	NO	NO	SI	SI
Leer más palabras al inicio y al final mayor número de palabras leídas.	NO	NO	NO	NO
Leer más palabras al inicio y al final mayor número de consonantes y vocales identificadas.	NO	SI	NO	NO
Diferenciar izq- der y arriba- abajo y al final menos errores de lectura.	SI	SI	SI	NO
Diferenciar izq- der y arriba- abajo y al final mayor rapidez de lectura.	SI	SI	SI	NO
Diferenciar izq-der y arriba- abajo y al final mayor número de consonantes y vocales identificadas.	NO	SI	NO	NO
Diferenciar izq-der y arriba- abajo y al final más palabras leídas.	SI	SI	SI	NO
Discriminar visualmente todos los reactivos y al final mayor rapidez de lectura.	NO	NO	SI	SI
Discriminar visualmente todos los reactivos y al final menos errores de lectura.	NO	NO	SI	SI
Discriminar visualmente todos los reactivos y al final mayor número de palabras leídas.	NO	NO	SI	SI
Discriminar visualmente todos los reactivos y al final mayor número de consonantes y vocales identificadas.	NO	SI	NO	NO
Identificar todas las consonantes y las vocales al final mayor rapidez de lectura	NO	NO	SI	NO
Identificar todas las consonantes y las vocales al final menos errores de lectura	NO	NO	NO	NO
Identificar todas las consonantes y las vocales al final más número de palabras leídas	NO	NO	NO	NO
Identificar todas las consonantes y las vocales al final identificó todas las consonantes y vocales.	NO	NO	NO	NO

Tabla 3. Muestra en que Método se asociaron los repertorios de entrada con lectura de palabras, identificación de consonantes y vocales, tiempo y errores de lectura.

## PROPUESTA PALEM

### + *Ubicación espacial*

En las gráficas (1c) y (2c) se puede observar que los niños que ubicaron correctamente todos los reactivos tuvieron una media inferior en tiempo de lectura y una media superior en lectura de palabras final que los niños que sólo ubicaron arriba -abajo o ningún reactivo. Es decir, los niños que ubican correctamente arriba -abajo e izquierda -derecha al final del año escolar tuvieron menos tiempo de lectura y leyeron más palabras. Estos efectos se observaron también en el método Interconductual y en el Método Minjares(ver tabla 3).

## METODO INTERCONDUCTUAL

### + *Discriminación Auditiva*

En las gráficas (1d) y (2d) se observa que los niños que discriminaron correctamente todos los reactivos en este rubro, en la evaluación final tuvieron una media inferior en tiempo y errores de lectura. Esto es, los niños que discriminan auditivamente leyeron más rápido y tuvieron menos errores al final del año escolar que los niños que no discriminaron correctamente todos los reactivos. Lo mismo ocurrió con los niños que aprendieron la lengua escrita con el método Minjares (ver tabla 3).

### + *Lectura de palabras inicial*

Los niños que leyeron todas las palabras al inicio del año escolar, tuvieron una media inferior en errores de lectura al final del año escolar (ver gráfica 3d). Esto es, todos los niños que al inicio del año escolar leyeron más palabras, al final del año escolar tuvieron menos errores de lectura. Estos efectos se observaron únicamente en este método.

### + *Ubicación espacial*

En las gráficas (4d), (5d) y (6d) se puede observar que los niños que ubicaron correctamente todos los reactivos la media fue inferior en errores y tiempo de lectura, y una media superior en la lectura de palabras final. Los niños que al inicio del año escolar ubicaron la izquierda -derecha y arriba -abajo al final del año escolar leyeron más rápido, tuvieron menos errores y leyeron más palabras que los niños que no ubicaron correctamente los reactivos. Se puede

observar en la tabla 3 que los mismos efectos se observaron en los niños que aprendieron a leer y escribir con la propuesta PALEM y Onomatopéyico.

#### + Identificación de consonantes y vocales

En la gráfica (7d) se observa que los niños que identificaron correctamente las consonantes y vocales, al final del año escolar tuvieron menos tiempo de lectura.

En las gráficas 8d, 9d, 10d, 11d, 12d que corresponden al análisis del método Interconductual se observa que independientemente del nivel de entrada de los niños en todos los rubros, es decir, si en la evaluación inicial contestaron o no correctamente todos los reactivos, al final del año escolar todos los niños identificaron correctamente las consonantes y vocales. También ocurrieron efectos semejantes (ver tabla 3) con los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Minjares.

### **METODO MINJARES**

#### + *Discriminación auditiva*

En las gráficas (1e) y (2e) se muestra que los niños que discriminaron correctamente los tres reactivos, al final del año escolar tuvieron una media inferior en tiempo y errores de lectura que los niños que no discriminaron todos los reactivos. En otras palabras, los niños que discriminaron correctamente al inicio del año escolar, leyeron al final del año escolar más rápido que los niños que no discriminaron correctamente todos los reactivos. Los niños que aprendieron la lengua escrita con el método Minjares y que al inicio del año escolar discriminaron auditivamente todos los reactivos igualmente al final del año escolar tuvieron una media inferior en tiempo y errores de lectura (ver tabla 3).

#### + *Lectura de palabras inicial*

La gráfica 3e muestra que la media de tiempo de lectura fue inferior cuando los niños al inicio del año escolar leyeron las siete palabras. Adicionalmente se puede observar (ver tabla 3) que en los niños que aprendieron la lengua escrita con el método Onomatopéyico ocurrió lo mismo.

Además, en el mismo rubro la gráfica (4e) muestra que los niños que leyeron 6 y 7 palabras al final del año escolar tuvieron una media superior que los niños que leyeron menos de seis

palabras al inicio de año escolar. En los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Interconductual sucedió lo mismo.

+ *Ubicación espacial*

En las gráficas (5e), (6e) y (7e) se observa que los niños que ubican derecha- izquierda y arriba - abajo correctamente, al final del año escolar leen con menos errores, en menos tiempo y leen más palabras. Un resultado semejante se observó en los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Interconductual y con los niños de la propuesta PALEM (ver tabla 3).

+ *Discriminación visual*

En la gráfica (8e) y (9e) se muestra que los niños que al inicio del año escolar discriminaron correctamente los 4 reactivos, al final del año escolar tuvieron una media inferior en errores y tiempo de lectura que los niños que discriminaron correctamente menos de 4 reactivos.

Por otro lado, en la gráfica (10e) se muestra que los niños que al inicio del año escolar discriminaron correctamente todos los reactivos al final del año escolar tuvieron una media superior en lectura de palabras a la de los niños que discriminaron menos de 4 reactivos. Sucedió lo mismo (ver tabla 3) con los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Onomatopéyico.

De tal forma que los niños que al inicio del año escolar discriminaron correctamente todos los reactivos, al finalizar el año escolar leyeron más rápido, con menos errores y leyeron más palabras al igual que los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Onomatopéyico.

+ *Identificación de consonantes y vocales*

En la gráfica (11e) se muestra que los niños que en la evaluación identificaron correctamente todas las consonantes y las vocales en la evaluación final tuvieron una media inferior en tiempo de lectura a la de los niños que no identificaron todas las consonantes y vocales al igual que los niños del método Interconductual (ver tabla 3).

## **METODO ONOMATOPÉYICO**

+ *Discriminación auditiva*

En las gráficas que corresponden a este rubro en el análisis del método Onomatopéyico se observa que cuando los niños discriminaron correctamente 2 o 3 reactivos tuvieron una media

inferior en errores de lectura (ver gráfica 1f) que los niños que sólo tuvieron correctamente un reactivo o ningún reactivo, al igual que los niños del método Interconductual y Minjares (ver tabla 3). Además los niños que contestaron correctamente los 3 reactivos de discriminación auditiva tuvieron una media superior en lectura de palabras final (ver gráfica 2f).

Es decir, los niños que discriminan auditivamente, al final del año escolar tienen menos errores de lectura y leen más palabras.

✦ *Lectura de palabras inicial*

En la gráfica (3f) se observa que los niños que al inicio del año escolar leyeron todas las palabras, tuvieron una media inferior en tiempo de lectura que los niños que leyeron menos palabras. Es decir, los niños que al inicio leyeron más palabras al final del año escolar leyeron el texto en menos tiempo al igual que los niños del método Minjares (ver tabla 3).

✦ *Discriminación visual*

En este rubro, las gráficas que corresponden al método Onomatopéyico muestran que los niños que discriminaron correctamente todos los reactivos tuvieron una media inferior en errores (4f) y tiempo de lectura (5f), y una media superior en lectura de palabras (6f) que los niños que discriminaron correctamente 3 o menos reactivos. Esto es, los niños que discriminaron visualmente al inicio del año escolar, en la evaluación final tuvieron menos tiempo y errores de lectura, y leyeron más palabras que los que discriminaron correctamente 3 o menos reactivos, al igual que los niños del método Minjares.

## DISCUSIÓN

El objetivo específico del presente reporte de investigación fue analizar la interacción de los repertorios de entrada y método de enseñanza sobre la ejecución final en lectura. Para cumplir con dicho objetivo se realizó:

- 1) un análisis multivariado de covarianza con los repertorios de entrada (Lectura de palabras inicial e Identificación de consonantes y vocales) que tenían los reactivos suficientes para aplicar el análisis.
- 2) para los repertorios de entrada (discriminación visual, discriminación auditiva, ubicación espacial) que tuvieron pocos reactivos, el análisis de los datos se llevó a cabo a partir de gráficas de barras con el objetivo de observar si los repertorios de entrada tuvieron un efecto específico en la ejecución terminal en lectura como lo reporta la literatura.
- 3) se realizaron gráficas de barras de cada uno de los repertorios de entrada, con cada uno de los rubros evaluados al finalizar el año escolar por método de enseñanza de la lengua escrita. Este análisis delimitó en cada método el repertorio o repertorios que influyen o se relacionan con un número mayor o menor de errores, mayor o menor tiempo y mayor o menor número de palabras leídas.

De tal forma, del análisis de la muestra total se observó que efectivamente, al igual que diferentes autores señalan (Alliende y Condemarín, 1993; Luna y Vetrano, 1994), los repertorios de entrada tienen un efecto positivo en la ejecución final de la lectura de los niños. Específicamente, el análisis de los datos mostró que la lectura de palabras inicial estuvo asociado con efectos positivos en el tiempo y errores de lectura y en la lectura de palabras final. En las gráficas se observó que conforme más reactivos contestaran correctamente los niños en la evaluación inicial, menor número de errores y tiempo de lectura tenían en la lectura del cuento y leyeron más palabras en la evaluación final. Por ejemplo, un niño que al inicio del año escolar leyó correctamente tres palabras, en la evaluación final tenía menos tiempo de lectura que un niño que en la evaluación inicial leyó sólo una palabra.

La *identificación de consonantes y vocales* inicial se asoció con efectos positivos en el tiempo de lectura, es decir que los niños que identificaron todas las vocales y consonantes en la evaluación inicial tuvieron en la lectura de un cuento un tiempo menor que los niños que no identificaron todas las vocales y consonantes al inicio del año escolar.

La *Ubicación espacial* se asoció con efectos positivos en el tiempo y errores de lectura, y en la lectura de palabras final. Es decir, los niños que al inicio del año escolar diferenciaron arriba-abajo; izquierda- derecha, tuvieron menos tiempo y menos errores de lectura, y leyeron más palabras en la evaluación final que los niños que no lo hicieron.

Pinto (1989) demostró en su investigación que la orientación espacial fue significativa para la codificación y velocidad de lectura. En el presente reporte al igual que Pinto, se observó que la *ubicación espacial* resultó importante para la ejecución en lectura de los niños.

La *Discriminación auditiva* y la *Discriminación visual*, también se asociaron con efectos positivos en los errores de lectura, es decir, los niños que discriminaron correctamente en la evaluación inicial, al final del año escolar tuvieron menos errores en la lectura del cuento que los niños que no discriminaron correctamente. Escoriza (1992) señala la importancia de la discriminación tanto auditiva como visual para el aprendizaje de la lectura, por lo que si el niño discrimina visualmente, debe ser capaz de contrastar las características de lo percibido (similitudes y las diferencias, ascender y descender, cierre- abertura, ángulos, curvas y líneas verticales, simetría).

Así, a partir del análisis de los datos obtenidos de esta muestra, se comprobó que algunos de los repertorios de entrada identificados en la literatura y evaluados en este reporte tienen un impacto sobre la lectura, la importancia de estos resultados se enfocan específicamente para el nivel preescolar.

Cuando los niños ingresan a la educación básica, generalmente los maestros enfocan su enseñanza a partir de un método de enseñanza de la lengua escrita, donde se puede o no incorporar los repertorios de entrada. Los diferentes métodos pueden favorecer, subsanar o entorpecer las conductas pertinentes para una adecuada lecto - escritura.

Dado lo anterior se realizó el análisis a partir de gráficas de barras por método de enseñanza de la lengua escrita (Propuesta PALEM, Interconductual, Minjares y Onomatopéyico). Los datos mostraron que aún cuando los niños contestaron correctamente en la evaluación inicial todos los reactivos en cada uno de los diferentes rubros, en la evaluación final no todos tuvieron efectos positivos. Es decir, aún cuando los niños antes de iniciar el aprendizaje de la lengua, contaran con los repertorios de entrada evaluados, al final del año escolar no todos tuvieron una buena ejecución en lectura.

La discriminación auditiva se asoció con efectos positivos en los errores de lectura únicamente en los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Onomatopéyico, Interconductual y Minjares. También la discriminación auditiva se asoció con efectos en la rapidez de lectura en los niños que aprendieron a leer con el método Interconductual y Minjares. Adicionalmente la discriminación auditiva se asoció con efectos en el número de palabras leídas al final del año escolar en los niños que aprendieron a leer con el método Onomatopéyico.

La lectura de palabras se asoció con efectos positivos en los errores de lectura únicamente en los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Interconductual, y se observaron efectos positivos en la rapidez de lectura sólo con los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Minjares y Onomatopéyico.

El diferenciar arriba-abajo, izquierda- derecha antes de aprender a leer y escribir se asoció con efectos positivos en errores y rapidez de lectura, y lectura de palabras final sólo en los niños de los métodos Minjares, Interconductual y propuesta PALEM. Es decir, los niños del método Minjares, Interconductual y PALEM que al inicio diferenciaron arriba - abajo, izquierda- derecha antes de aprender la lengua escrita, al final leyeron con más rapidez, con menos errores y mayor número de palabras.

El discriminar visualmente todos los reactivos se asoció con efectos en lectura de palabras final, tiempo y errores de lectura únicamente en los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Minjares y Onomatopéyico. Es decir, en los niños que aprendieron a leer con el método Minjares y Onomatopéyico se observó que cuando discriminaron correctamente todos

los reactivos leyeron más palabras, tuvieron menos tiempo y errores de lectura que los niños que no identificaron en la evaluación inicial todos los reactivos.

La Identificación de consonantes y vocales se asoció con efectos positivos en el tiempo de lectura de los niños que aprendieron la lengua escrita con el método Interconductual y Minjares. Es decir, los niños que identificaron todas las consonantes y vocales al final del método Interconductual y Minjares al final del año escolar tuvieron menos tiempo de lectura que los niños que no lo hicieron.

Cabe mencionar, que los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Interconductual, al final del año escolar todos los niños identificaron las consonantes y vocales independientemente de que contaran o no con los repertorios de entrada evaluados lo que no ocurrió en los otros métodos (ver tabla 3).

En las gráficas de barras se observó que en los grupos de niños que aprendieron a leer con el método Minjares e Interconductual, mayor número de repertorios de entrada tuvieron un impacto en la ejecución final en lectura. Además, es importante mencionar que no sólo en los grupos donde los niños que aprendieron la lengua escrita con los métodos Minjares e Interconductual se observó una interacción entre los repertorios de entrada y método sino que también un porcentaje mayor de niños aprendieron a leer al finalizar el año escolar. El porcentaje mayor de niños que aprendieron a leer se observó en los grupos de niños que aprendieron a leer y a escribir con el método Minjares e Interconductual (Minjares 99%, Interconductual 91.83%, PALEM 81.31% y Onomatopéyico 68.25%).

Lo anterior sugiere que probablemente en los contenidos de los métodos Minjares e Interconductual se tome en cuenta los repertorios de entrada con los que ingresa el niño a la educación básica y de esta forma se tienen efectos positivos en la lectura de palabras, en el tiempo y errores de lectura.

Posiblemente, el que no todos los niños tuvieran una buena ejecución al final del año escolar, aún cuando contaban con los repertorios de entrada pertinentes, se deba a los contenidos de cada uno de los métodos de enseñanza de la lengua escrita.

El análisis de datos, mostró que no es suficiente contar sólo con los repertorios de entrada para adquirir una adecuada lengua escrita, sino también es importante considerar el método de enseñanza de la lengua escrita para adquirir una adecuada lengua escrita. Luego entonces, este reporte resulta importante para los maestros de la educación básica ya que la evaluación de los diferentes métodos de enseñanza de la lengua escrita permite conocer específicamente cuáles son los efectos de cada uno de los métodos y de esta forma los maestros consideren estos resultados y realicen un análisis crítico del método que emplean.

A partir de lo anterior investigaciones futuras estarían encaminadas a:

- Realizar el mismo análisis para corroborar los resultados de este reporte de investigación pero considerando más reactivos en la evaluación inicial en cada uno de los rubros: discriminación visual, discriminación auditiva, ubicación espacial y de esta forma poder emplear un análisis multivariado de covarianza incluyendo estos rubros como covariables, ya que como menciona Schefler (1979) este tipo de análisis hace uso de la información en la forma de datos de pretratamiento. Los datos de pretratamiento pueden verse como predicciones de las observaciones de postratamiento. De tal forma, el análisis multivariado de covarianza permite evaluar con exactitud los efectos de varias clases de tratamientos si se toma en cuenta el valor de la variable encontrada en cada sujeto antes de que se aplique el tratamiento.
- Analizar si los datos de los profesores influyen en la ejecución final de la lectura como son: años de servicio, experiencia docente en primer grado, años de experiencia aplicando un método específico de enseñanza de la lengua escrita, número de métodos que ha empleado.
- Incluir en la evaluación inicial el rubro *conocimiento fonológico*, ya que, como se mencionó en la introducción se ha comprobado que los niños que cuentan con el conocimiento de sonidos en palabras (no escritas) habladas que son reveladas por habilidades como ritmo, consonante inicial y el conteo de número de fonemas en palabras habladas (Stahl y Murray, 1994), tienen una buena ejecución en lectura. Sin embargo, no se ha analizado si existe interacción entre el conocimiento fonológico y alguno de los métodos que comúnmente se emplean en el Distrito Federal.

## REFERENCIAS

- ✕ Allende, G. F. y Condemarín, M. G. (1993) La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andrés Bello.
- ✕ Arrieta, C. B. (1997) "Análisis de la relación entre los antecedentes de la lengua escrita y la comprensión y fluidez de lectura". Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP - Iztacala. UNAM. México.
- ✕ Campbell, D. Y Stanley, J. (1973) Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en Investigación Social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ✕ Castillo, R. G. (1998) "Análisis del método de lecto - escritura onomatopéyico en la zona metropolitana". Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP -Iztacala. UNAM. México.
- ✕ Coordinación Sectorial de Educación Primaria. Estadística General 1994 - 1995. S. E. P.
- ✕ Defior (1994) "La conciencia fonológica y la adquisición de la lecto- escritura". Infancia y Aprendizaje. 67-68. 91-113.
- ✕ Domínguez, A. B. (1996) "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura". Infancia y Aprendizaje. 76. 83-96.
- ✕ Dowhower, S. L. (1987) "Effects of repeated reading on second - grade transitional readers' fluency an comprehension". Reading Research Quarterly. 22.4. 389-406.
- ✕ Escoriza, J.(1992) Madurez Lectora. Barcelona: P.P.U.
- ✕ Filho, L. (1960) Test ABC. Buenos Aires: Kapeluz.
- ✕ Kantor, J.R. & Smith, M. W. (1975) The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey. Chicago: Principia Press.

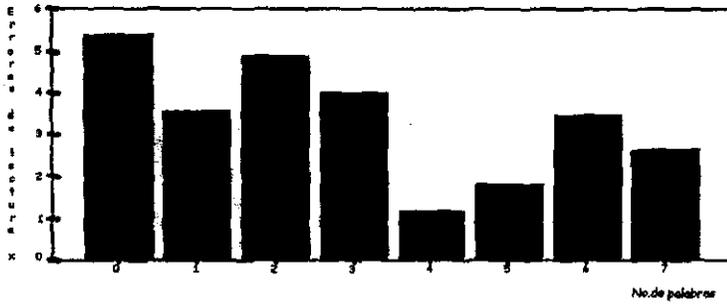
X

- X López, M. C. (1998) "Evaluación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM)". Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP -Iztacala. UNAM. México.
- X Luna, J. M. y Vetrano, C.L.(1994) "El niño preescolar y las condiciones previas necesarias para el aprendizaje de la lecto- escritura". Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- X Mares, C. G.; Rivas, O.; Zarzosa, L.; Castillo, G.; Lira, J.; Arteaga, C. "Comparación entre cuatro formas de enseñanza de la lengua escrita en el Distrito Federal". Congreso Mundial de Terapias Cognoscitivas y Conductuales. Julio 21-26. 1998.
- X McBride-Chang, C. (1995) "What Is Phonological Awareness? ". Journal of Educational Psychology. 87. 2. 179- 192.
- X O'Shea, J. L., Sindelar, P.T. & O'Shea J. D. (1985) "The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension". Journal of Reading Behavior. 17. 2. 129-142.
- X Pinto, G. (1989) "Requisitos previos para el aprendizaje de la lectura". En: Leer en la escuela. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 48-56.
- X Rasinski, T. (1990) "Investigating Measures of reading fluency". Educational Reserach Quarterly. 14. 3. 37- 44.
- X Rasinski, T.V. (1990<sup>a</sup>) "Effects of Repeated reading and Listening- While- Reading on Reading Fluency". The Journal of Educational Research. 87. 3. 158-165.
- X Rasinski, T.V.; Padak, N.; Linek, W. y Sturtevant, E. (1994). "Effects of fluency development on urban second-grade readers". The Journal of Educational Research. 87. 3. 158-165.
- X Reutzel, R. D. & Hollingsworth, M. P.(1993) " Efects of Fluency Training on Second Graders' Reading Comprehension". Journal of Educational Research. 86. 6. 325-331.
- X Reutzel, R.; Hollingsworth, P.M. y Eldredge, J.L. (1994). "Oral reading instruction: The impact on student reading development". Reading Research Quarterly. 29. 1. 40-59.

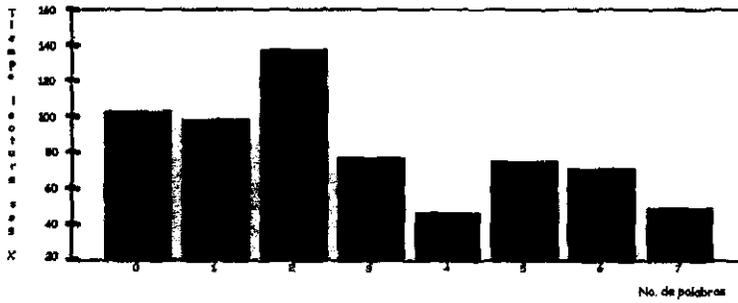
- X Ribes, I. E. y López, V. F. (1985) Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- X Samuels, J. S. (1997) "The Method of Repeated Readings". The Reading Teacher. 50. 1. 376-381.
- X Scheffler, C. W. (1979) Biestadística. México: Fondo Educativo Interamericano.
- X Sindelar, P.T.; Monda, L.E. & O'Shea, J. L. (1990) "Effects of Repeated Readings on Instructional- and Mastery-Level Readers". Journal of Educational Research. 83. 4. 220- 226.
- X Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994) "Defining Phonological Awareness and Its relationship to Early Reading". Journal of Educational Psychology. 86. 2. 221-234.
- X Torgesen, K.J.; Morgan, S.T. & Davis, C. (1992) "Effects of two types of phonological Awareness Training on word learning in Kindergarten Children". Journal of Educational Psychology. 84. 3. 364-370.
- X Varman, S. (1986) "Aprender a leer y escribir/ Una visión nueva". Cero en Conducta. 1. 5. 33-38.

**GRÁFICAS**

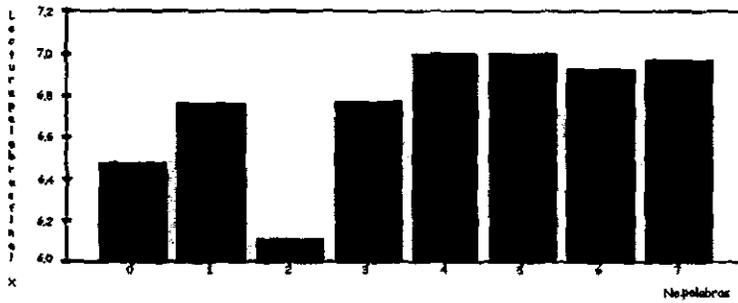
## Gráficas de la Muestra Total



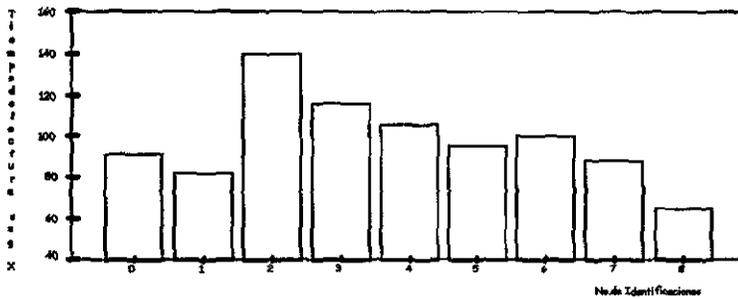
(1a)



(2a)



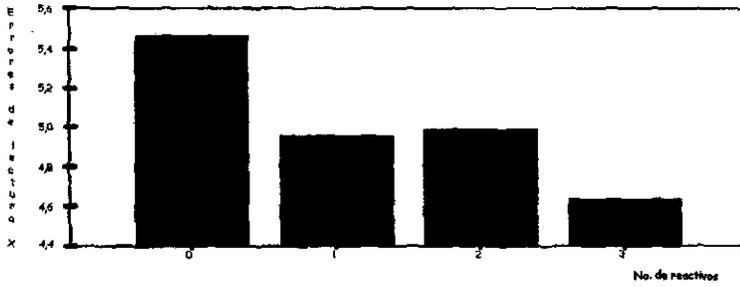
(3a)



(4a)

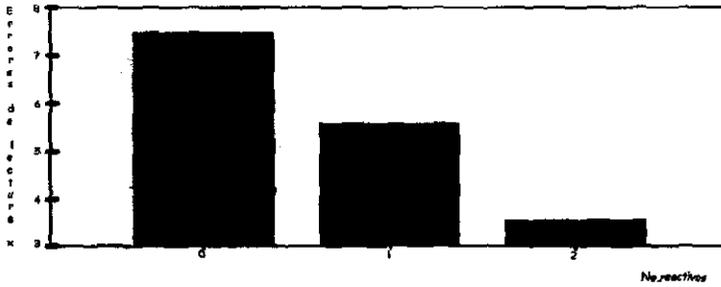
Se muestran los efectos de la lectura de palabras inicial en la lectura de palabras y en errores y tiempo de lectura, y el efecto de la Identificación de consonantes y vocales en el tiempo de lectura, en la muestra total.

⊛ **Discriminación Auditiva**



(1b)

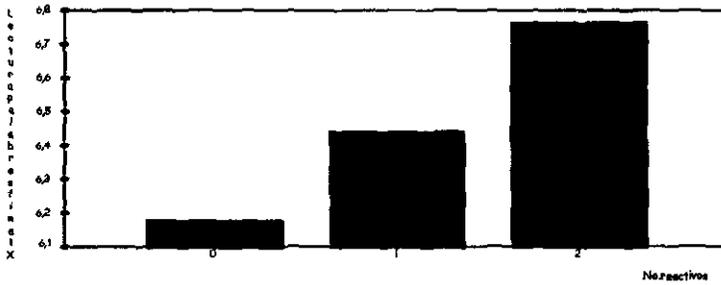
⊛ **Ubicación espacial**



(2b)



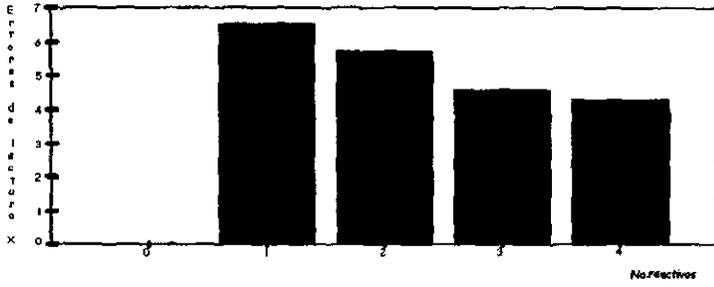
(3b)



(4b)

Se muestran los efectos de la lectura de palabras inicial en la lectura de palabras y en errores y tiempo de lectura, y el efecto de la Identificación de consonantes y vocales en el tiempo de lectura, en la muestra total.

⊛ Discriminación visual



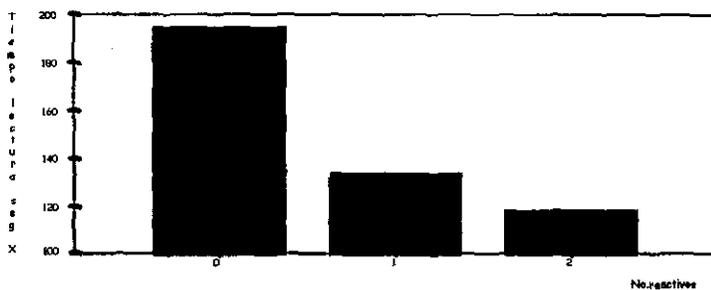
(5b)

Se muestran los efectos de la discriminación visual en los errores de lectura de la muestra total.

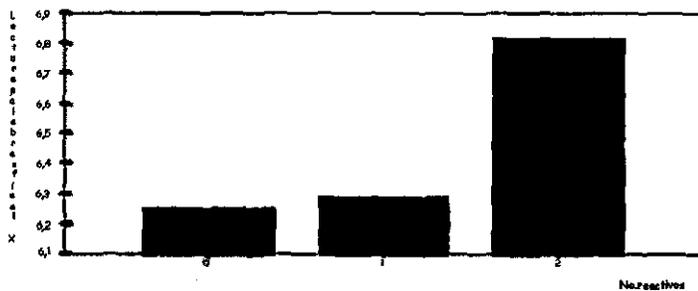
# Gráficas por Método de Enseñanza de la Lengua Escrita.

## Propuesta PALEM

### ☛ Ubicación espacial



(1c)



(2c)

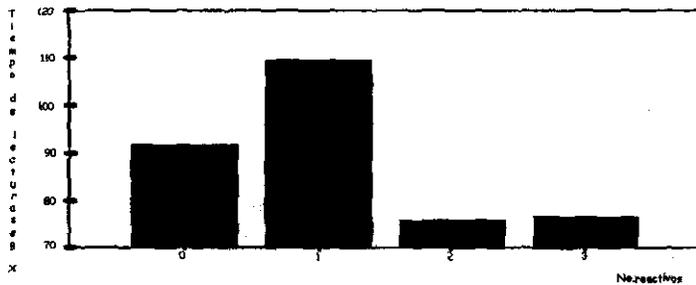
Se muestra el efecto de la ubicación espacial en tiempo de lectura y lectura de palabras de los niños que aprendieron a leer y escribir con la propuesta PALEM.

# MÉTODO INTERCONDUCTUAL

## \* Discriminación Auditiva

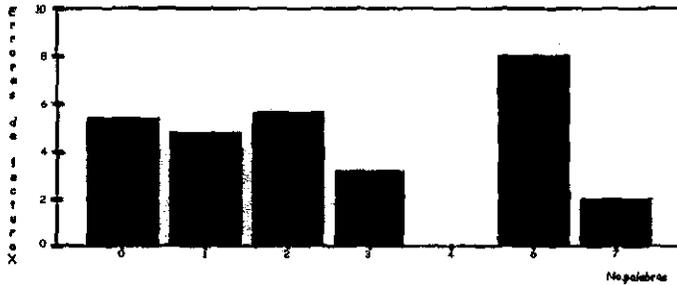


(1d)



(2d)

## \* Lectura de Palabras Inicial



(3d)

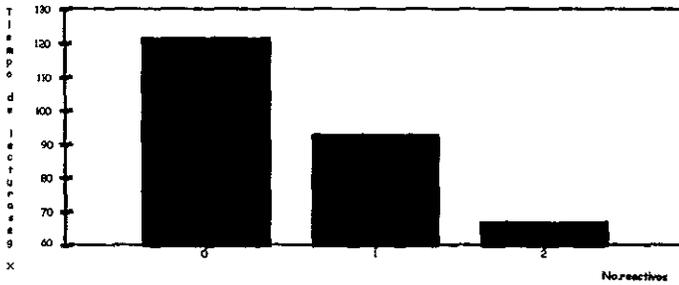
## \* Ubicación Espacial



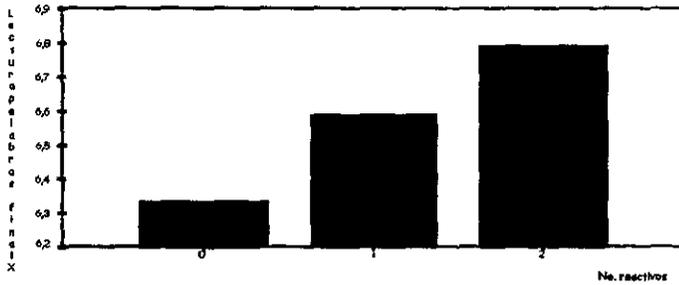
(4d)

Se muestran los efectos de discriminación auditiva en el tiempo y errores de lectura, y el efecto de lectura de palabras inicial y ubicación espacial en errores de lectura de los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Interconductual.

☛ Ubicación espacial

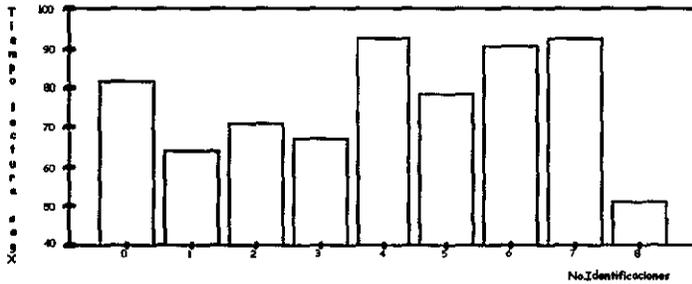


(5d)



(6d)

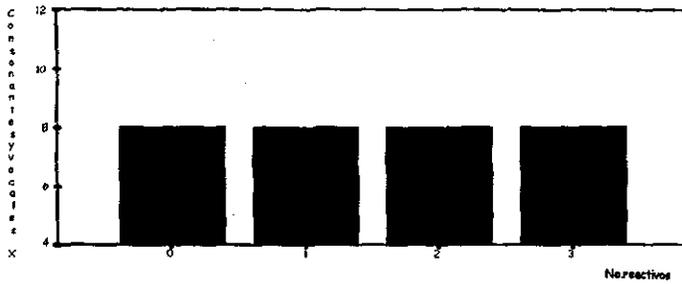
☛ Identificación de consonantes y vocales



(7d)

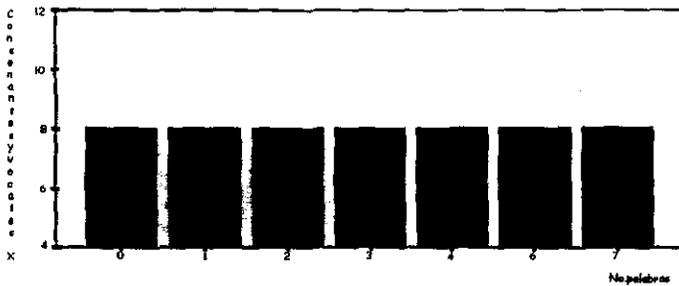
Se muestran los efectos de ubicación espacial en tiempo de lectura y lectura de palabras, y el efecto de Identificación de consonantes y vocales en el tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Interconductual.

### ✿ Discriminación Auditiva



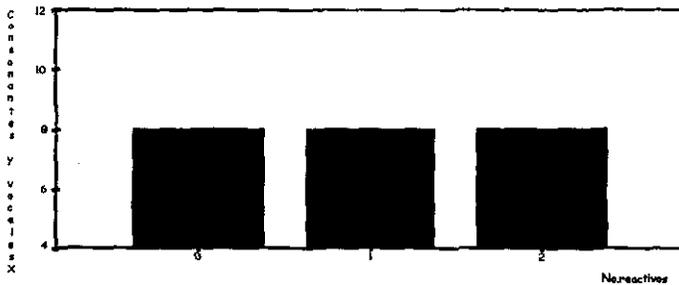
(8d)

### ✿ Lectura de Palabras Inicial



(9d)

### ✿ Ubicación espacial



(10d)

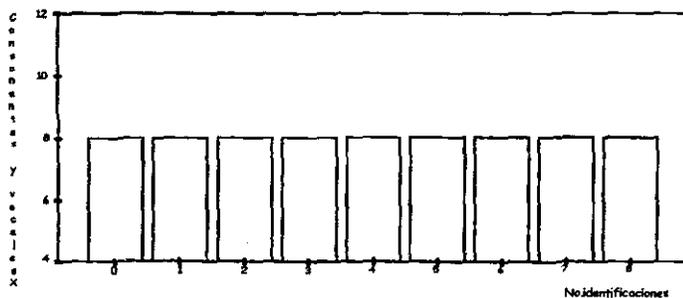
### ✿ Discriminación Visual



(11d)

Se muestra que en todos los rubros evaluados al final del año escolar todos los niños que aprendieron a leer con el método Interconductor identificaron todos los reactivos de consonantes y vocales.

## ● Identificación de consonantes y vocales inicial



(12d)

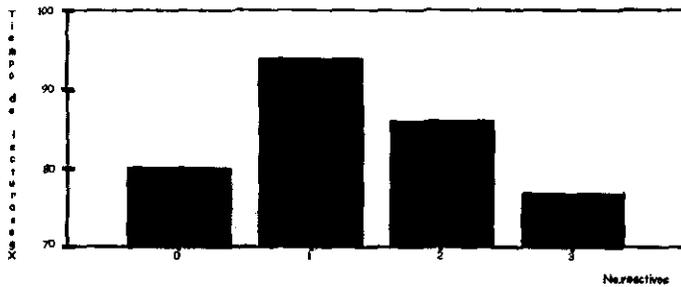
Se muestra que en Identificación de vocales y consonantes final todos los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Interconductual identificaron todos los reactivos independientemente de los reactivos identificados en la evaluación inicial.

# MÉTODO MINJARES

## \* Discriminación Auditiva



(1e)

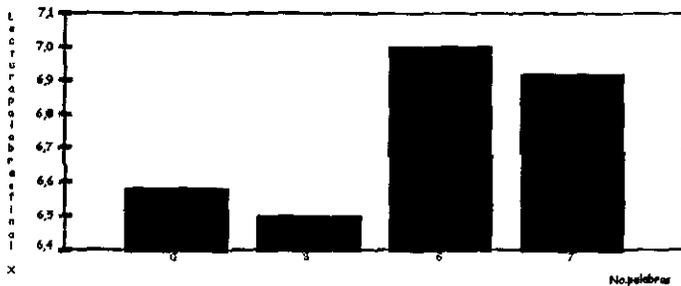


(2e)

## \* Lectura de Palabras Inicial



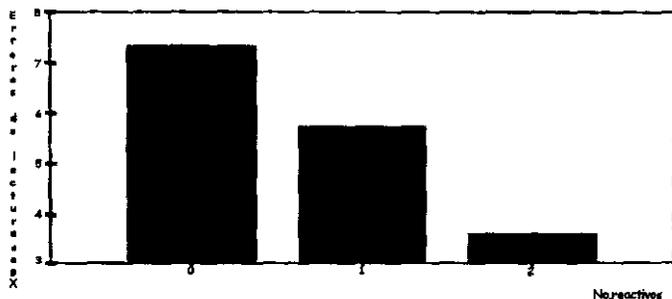
(3e)



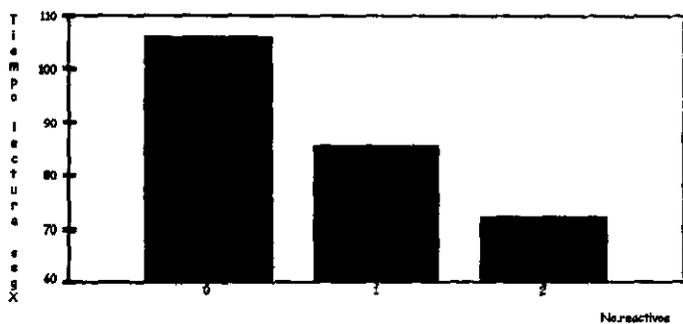
(4e)

Se muestra el efecto de la discriminación auditiva en el tiempo y errores de lectura, y el efecto de la lectura de palabras inicial en el tiempo de lectura y lectura de palabras de los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Minjares.

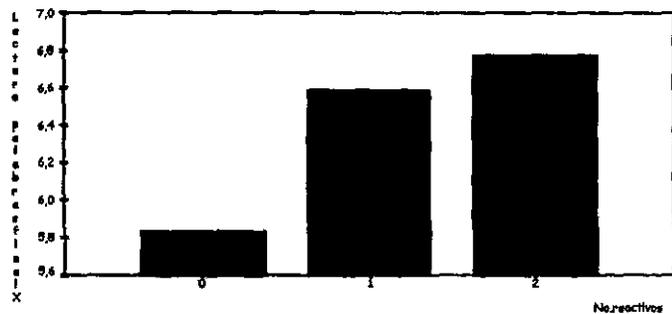
## \* Ubicación espacial



(5e)



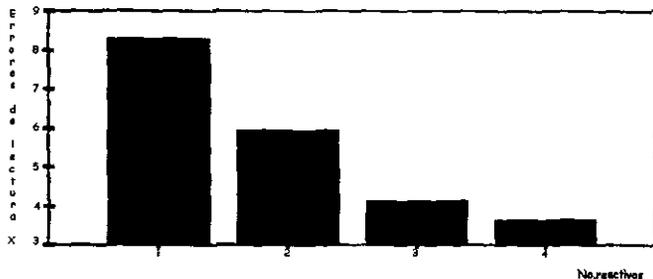
(6e)



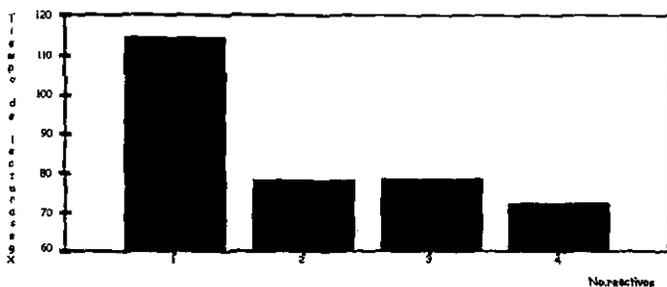
(7e)

Se muestra el efecto de la discriminación visual en lectura de palabras, errores y tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer con el método Minjares.

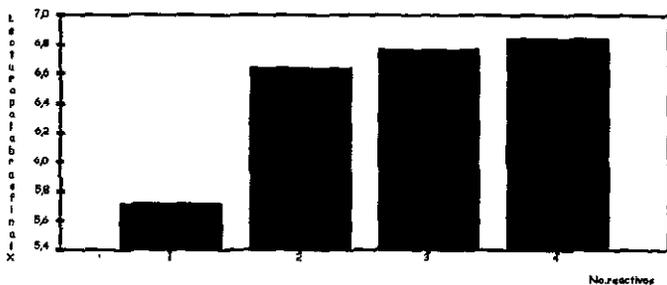
✿ **Discriminación Visual**



(8e)

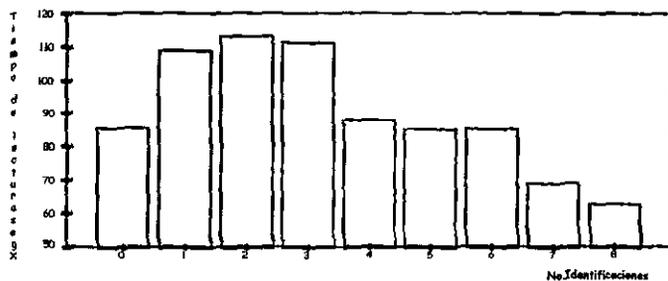


(9e)



(10e)

✿ **Identificación de Consonantes y Vocales inicial**



(11e)

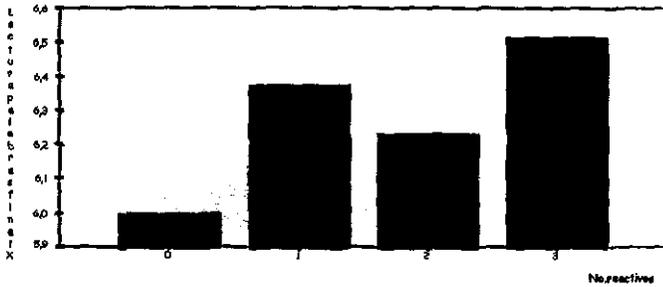
Se muestra el efecto de la discriminación visual en errores y tiempo de lectura y lectura de palabras final, y el efecto de Identificación de consonantes y vocales inicial en lectura de palabras final de los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Minjares.

# MÉTODO ONOMATOPÉYICO

## ✿ Discriminación Auditiva

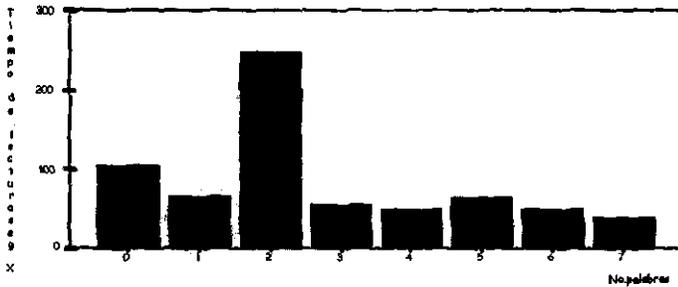


(1f)



(2f)

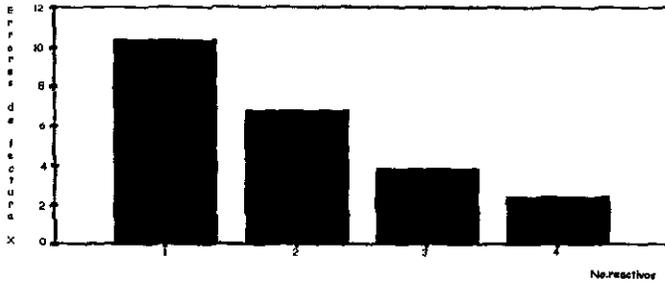
## ✿ Lectura de Palabras inicial



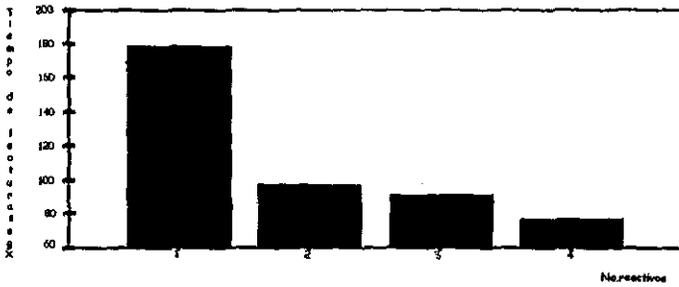
(3f)

Se muestra el efecto de discriminación auditiva en errores de lectura y lectura de palabras final, y el efecto de lectura de palabras inicial en el tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer con el método Onomatopéyico.

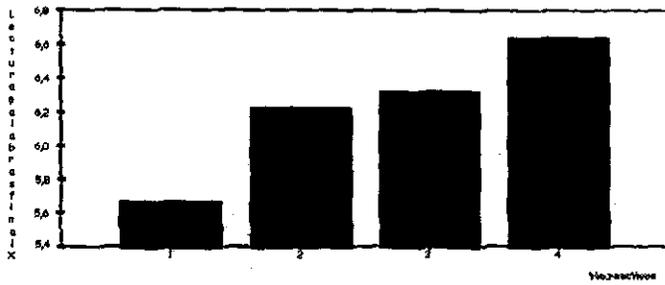
## ✿ Discriminación Visual



(4f)



(5f)



(6f)

Se muestra el efecto de la discriminación visual en lectura de palabras, errores y tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer con el método Onomatopéyico.

## APÉNDICES

APENDICE 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN APRENDIZAJE HUMANO

LINEA DE INVESTIGACIÓN EN LECTO-ESCRITURA

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 COLABORACIÓN

## APENDICE 2

### MANUAL DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA CORRESPONDIENTE A LA PRIMERA EVALUACIÓN

#### 1. LECTURA DE PALABRAS E IDENTIFICACIÓN DE VOCALES Y CONSONANTES

● Las instrucciones que a continuación se presentan, se realizarán únicamente para las palabras moneda, elote, fruta, globo, pluma, dragón y ropa

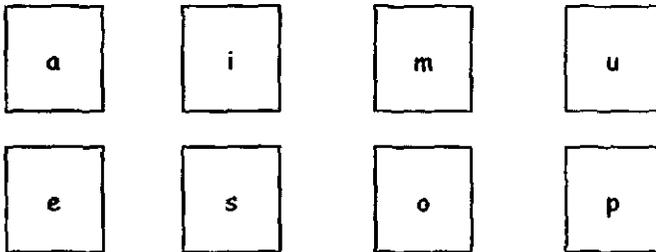
a) Se presenta la figura b) Se da la primera instrucción ¿Qué dice aquí?, si lee la palabra en la primera instrucción, se anota en la hoja de registro cómo leyó el niño exactamente y se pasa a la siguiente figura

● Los niños que en la prueba de lectura de palabras no hayan leído correctamente, es decir, que no lean o simplemente adivinen lo que está escrito, se les presentará 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.

**INSTRUCCION.** En lectura de palabras se indica "lee aquí" o "que dice aquí". En identificación de consonantes y vocales únicamente se les dirá ¿Cómo suena esta letra?, y se anota exactamente, en la hoja de registro lo que el niño diga.

#### FIGURAS

##### *Identificación de vocales y consonantes.*



##### *Lectura de palabras.*

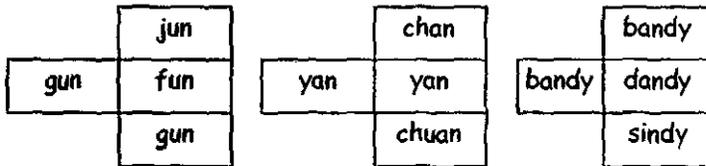


## 2. DISCRIMINACION AUDITIVA

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

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

Figuras:



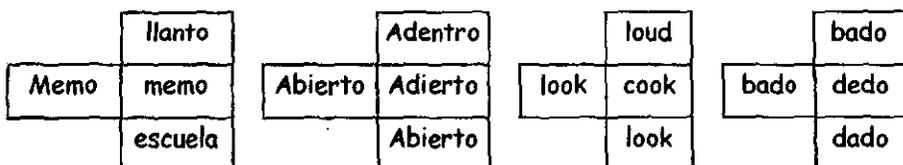
REGISTRO:

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.

## 3. DISCRIMINACION VISUAL

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

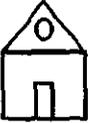
FIGURAS:



#### 4. UBICACIÓN ESPACIAL

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:

FIGURAS	INSTRUCCION
Pelota	"Haz una raya debajo de esta palabra" (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 que lo haya hecho) "Ahora pon un tache al lado derecho de la casa"
	"Escribe tú nombre en esta raya"

FORMATO DE REGISTRO

Evaluación Inicial

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

GRUPO \_\_\_\_\_ ESCUELA \_\_\_\_\_

METODO \_\_\_\_\_

IDENTIFICACIÓN DE CONSONANTES Y VOCALES

a \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_ m \_\_\_\_\_ u \_\_\_\_\_

e \_\_\_\_\_ s \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ p \_\_\_\_\_

2. LECTURA DE PALABRAS

dragón \_\_\_\_\_ fruta \_\_\_\_\_ pluma \_\_\_\_\_ globo \_\_\_\_\_

elote \_\_\_\_\_ ropa \_\_\_\_\_ monedas \_\_\_\_\_

1. DISCRIMINACION AUDITIVA

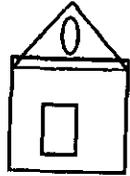
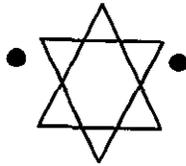
	Jun _____		Bandy _____		chan _____
Gun	Fun _____	bandi	Dandy _____	yan	yan _____
	Gun _____		Sindy _____		chuan _____

2. DISCRIMINACION VISUAL

	Llanto _____		Adentro _____		loud _____		bado _____
Memo	Memo _____	abierto	Adierto _____	look	cook _____	bado	dado _____
	Escuela _____		Abierto _____		look _____		dado _____

### 3. UBICACIÓN ESPACIAL

pelota



NOMBRE: \_\_\_\_\_

FORMATO DE REGISTRO

Evaluación Final

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

GRUPO \_\_\_\_\_ ESCUELA \_\_\_\_\_

METODO \_\_\_\_\_

1. IDENTIFICACIÓN DE CONSONANTES Y VOCALES

a \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_ m \_\_\_\_\_ u \_\_\_\_\_

e \_\_\_\_\_ s \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ p \_\_\_\_\_

2. LECTURA DE PALABRAS

dragón \_\_\_\_\_ fruta \_\_\_\_\_ pluma \_\_\_\_\_ globo \_\_\_\_\_

elote \_\_\_\_\_ ropa \_\_\_\_\_ monedas \_\_\_\_\_

3. LECTURA DE UN CUENTO CORTO

Tiempo de inicio: \_\_\_\_\_ Tiempo Fin: \_\_\_\_\_ Tiempo total: \_\_\_\_\_

No. Omisiones: \_\_\_\_\_ No. Inserciones: \_\_\_\_\_ No. Sustituciones: \_\_\_\_\_

DIA DE LLUVIA

TODOS LOS DÍAS EL SEÑOR PEPE SE DESPIERTA MUY TEMPRANO. ÉL 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.

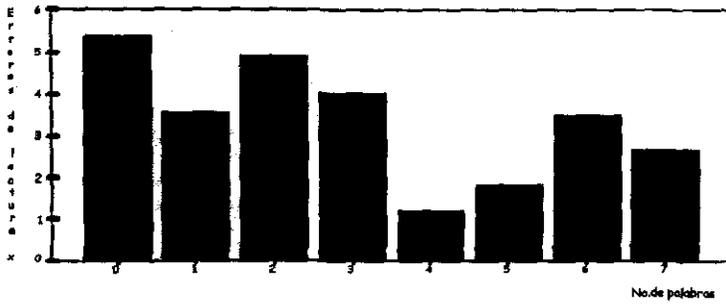
LECTURA DE UN CUENTO CORTO

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

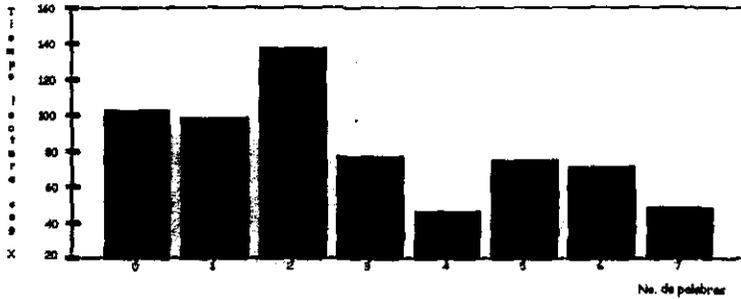
DIA DE LLUVIA

Todos los días el señor Pepe se despierta muy temprano. Él 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.

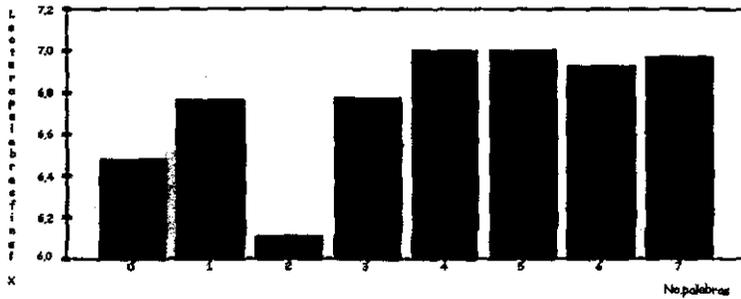
## Gráficas de la Muestra Total



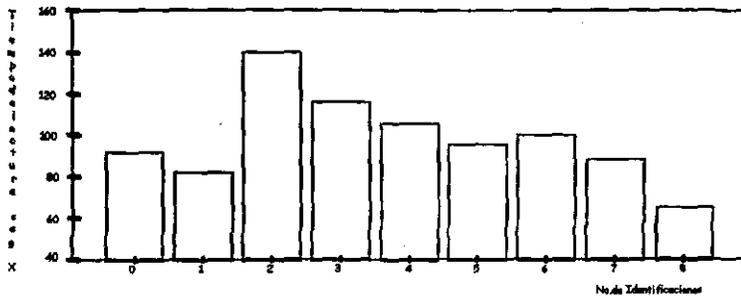
(1a)



(2a)



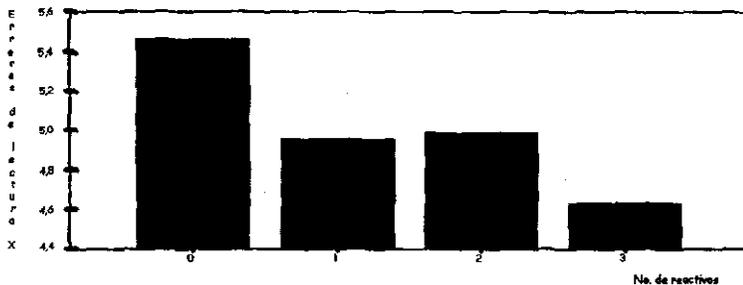
(3a)



(4a)

Se muestran los efectos de la lectura de palabras inicial en la lectura de palabras y en errores y tiempo de lectura, y el efecto de la Identificación de consonantes y vocales en el tiempo de lectura, en la muestra total.

❁ Discriminación Auditiva

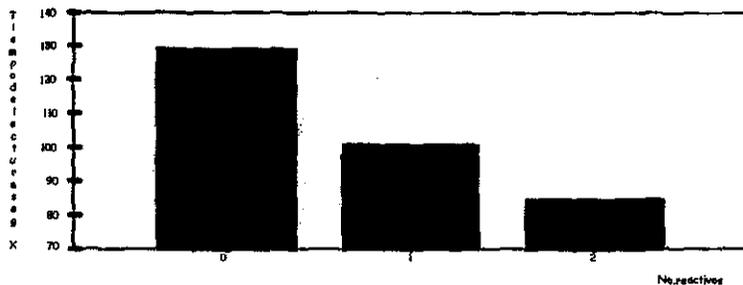


(1b)

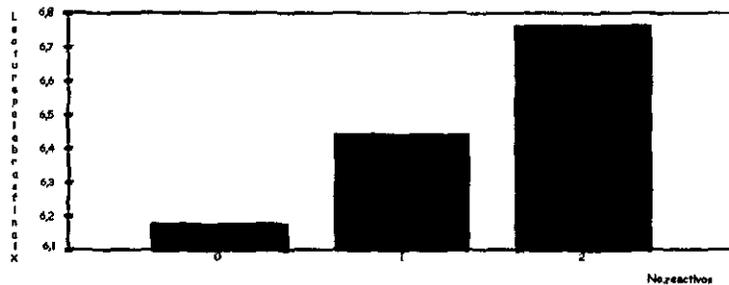
❁ Ubicación espacial



(2b)



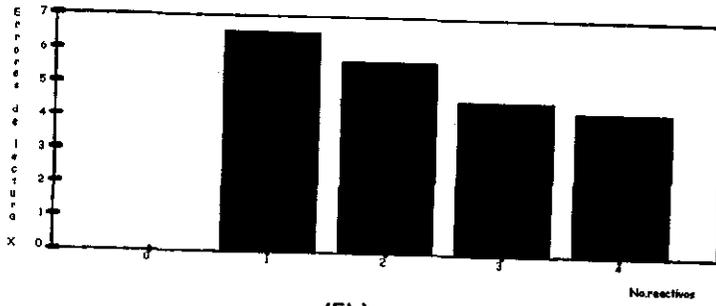
(3b)



(4b)

Se muestran los efectos de la lectura de palabras inicial en la lectura de palabras y en errores y tiempo de lectura, y el efecto de la Identificación de consonantes y vocales en el tiempo de lectura, en la muestra total.

## Discriminación visual



(5b)

Se muestran los efectos de la discriminación visual en los errores de lectura de la muestra total.

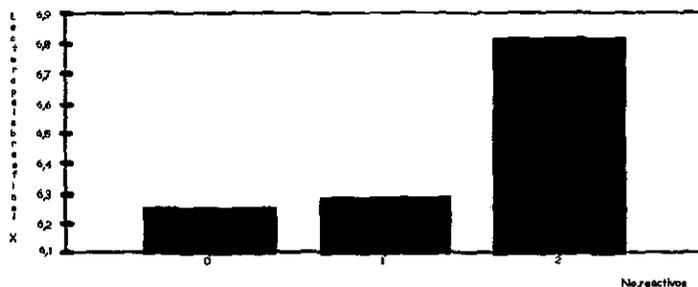
# Gráficas por Método de Enseñanza de la Lengua Escrita.

## Propuesta PALEM

### \* Ubicación espacial



(1c)



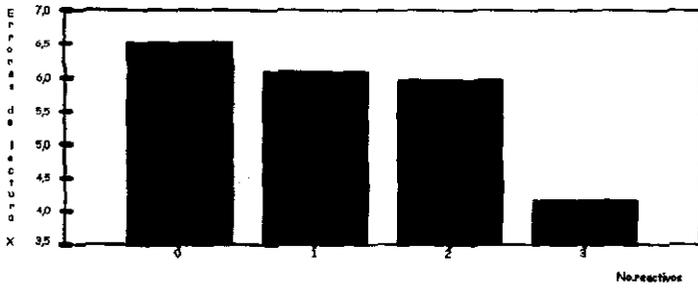
(2c)

Se muestra el efecto de la ubicación espacial en tiempo de lectura y lectura de palabras de los niños que aprendieron a leer y escribir con la propuesta PALEM.

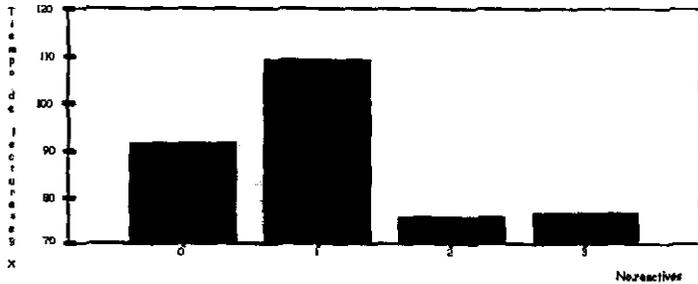
**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

# MÉTODO INTERCONDUCTUAL

## Discriminación Auditiva

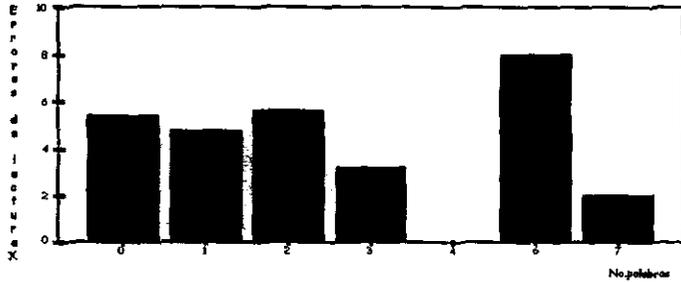


(1d)



(2d)

## Lectura de Palabras Inicial



(3d)

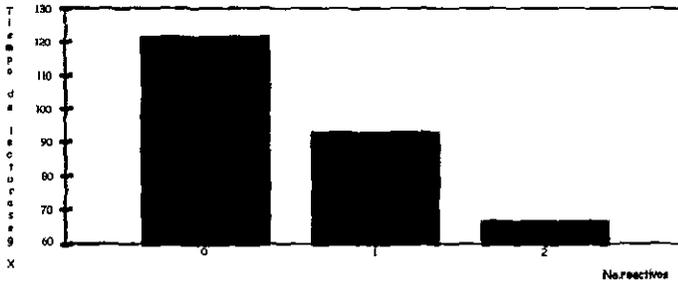
## Ubicación Espacial



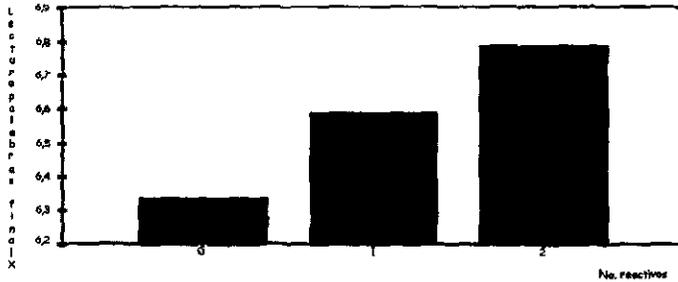
(4d)

Se muestran los efectos de discriminación auditiva en el tiempo y errores de lectura, y el efecto de lectura de palabras inicial y ubicación espacial en errores de lectura de los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Interconductual.

## ☼ Ubicación espacial

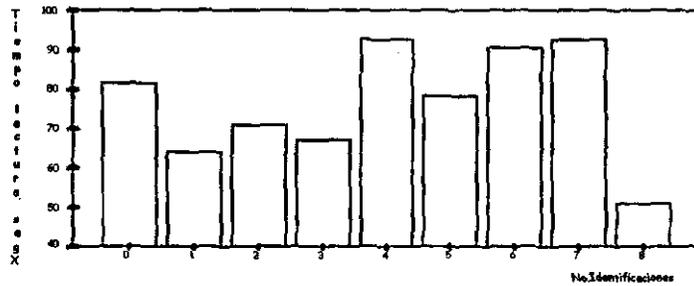


(5d)



(6d)

## ☼ Identificación de consonantes y vocales



(7d)

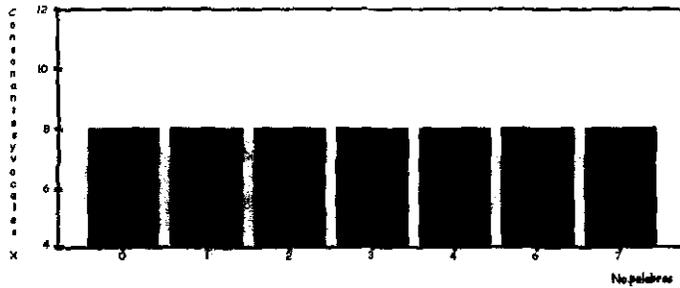
Se muestran los efectos de ubicación espacial en tiempo de lectura y lectura de palabras, y el efecto de Identificación de consonantes y vocales en el tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Interconductual.

### ❁ Discriminación Auditiva



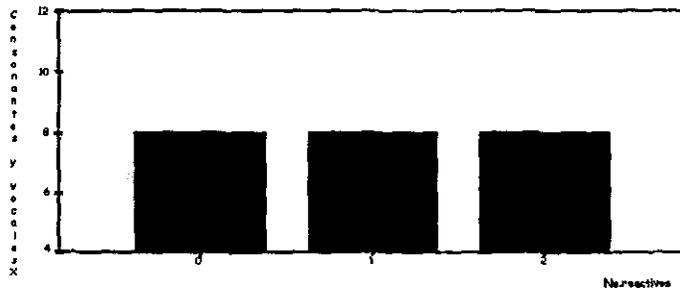
(8d)

### ❁ Lectura de Palabras Inicial



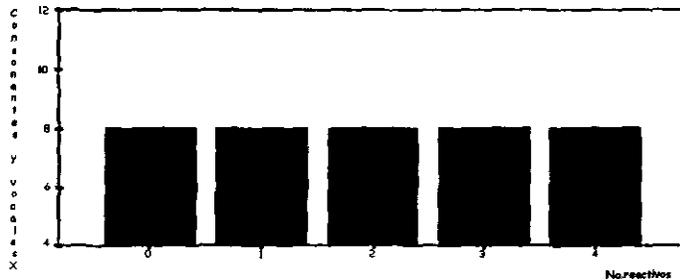
(9d)

### ❁ Ubicación espacial



(10d)

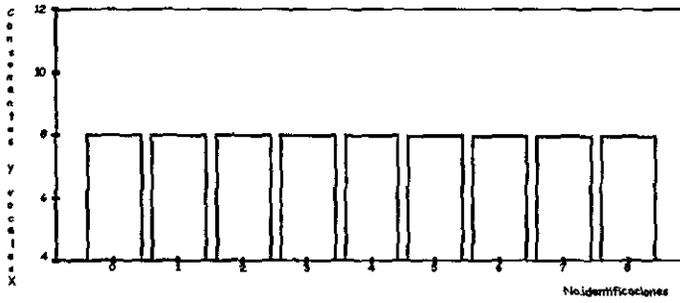
### ❁ Discriminación Visual



(11d)

Se muestra que en todos los rubros evaluados al final del año escolar todos los niños que aprendieron a leer con el método Interconductor identificaron todos los reactivos de consonantes y vocales.

## ☉ Identificación de consonantes y vocales inicial



(12d)

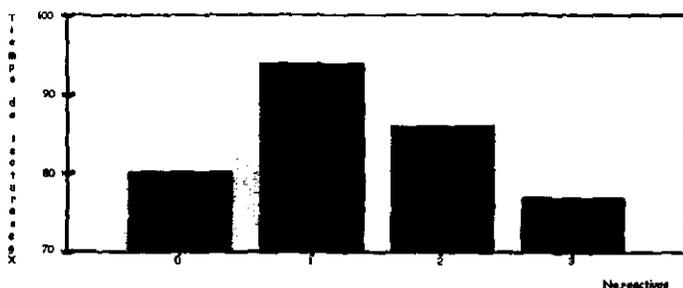
Se muestra que en Identificación de vocales y consonantes final todos los niños que aprendieron a leer y escribir con el Método Interconductual identificaron todos los reactivos independientemente de los reactivos identificados en la evaluación inicial.

# MÉTODO MINJARES

## \* Discriminación Auditiva

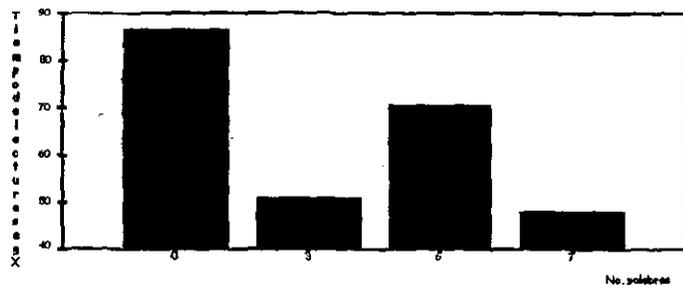


(1e)

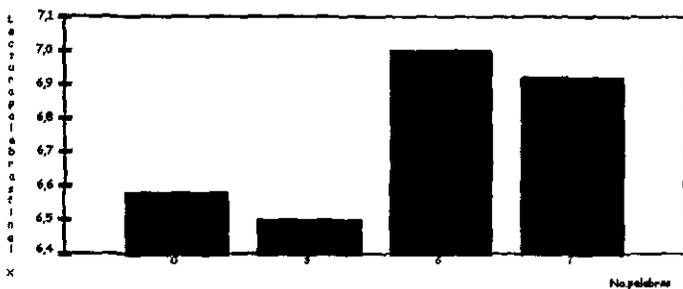


(2e)

## \* Lectura de Palabras Inicial



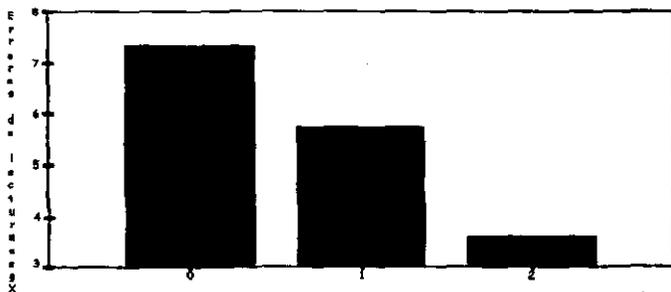
(3e)



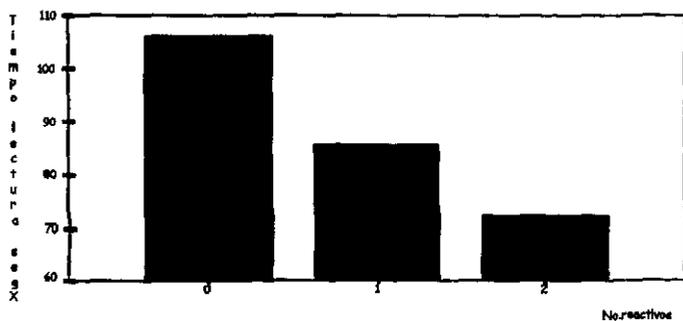
(4e)

Se muestra el efecto de la discriminación auditiva en el tiempo y errores de lectura, y el efecto de la lectura de palabras inicial en el tiempo de lectura y lectura de palabras de los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Minjares.

☛ Ubicación espacial



(5e)



(6e)



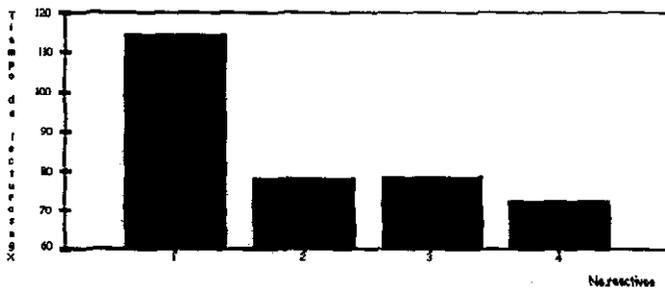
(7e)

Se muestra el efecto de la discriminación visual en lectura de palabras, errores y tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer con el método Minjares.

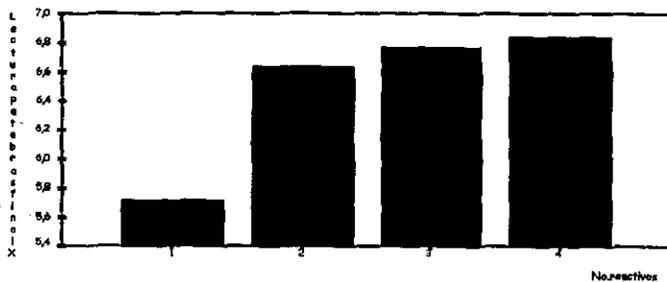
❁ **Discriminación Visual**



(8e)

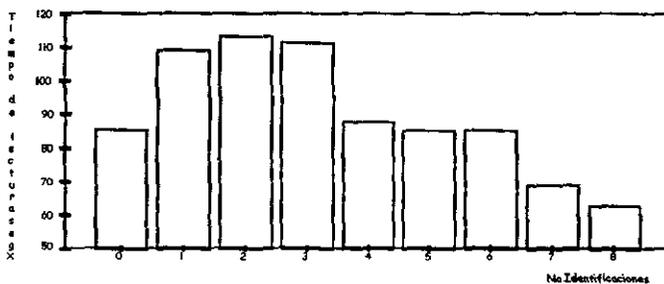


(9e)



(10e)

❁ **Identificación de Consonantes y Vocales inicial**

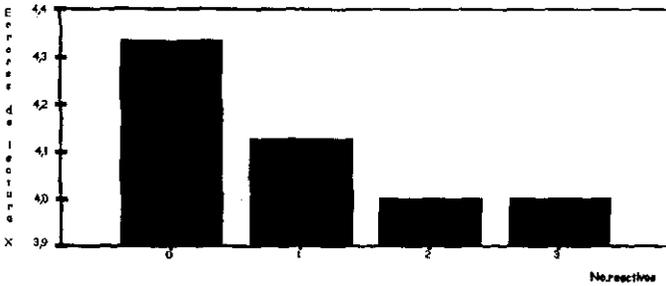


(11e)

Se muestra el efecto de la discriminación visual en errores y tiempo de lectura y lectura de palabras final, y el efecto de Identificación de consonantes y vocales inicial en lectura de palabras final de los niños que aprendieron a leer y escribir con el método Minjares.

# MÉTODO ONOMATOPÉYICO

## • Discriminación Auditiva

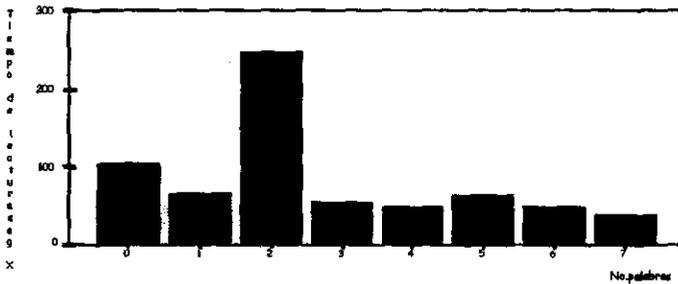


(1f)



(2f)

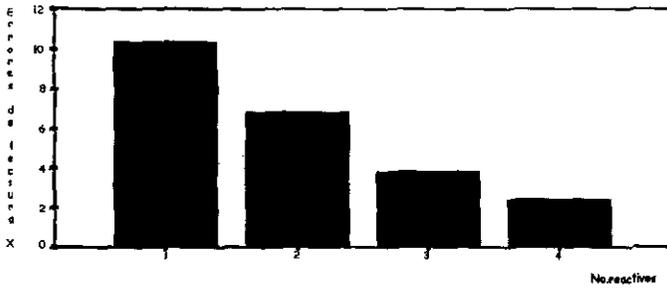
## • Lectura de Palabras inicial



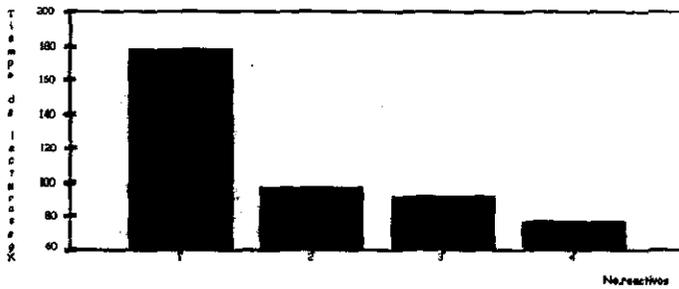
(3f)

Se muestra el efecto de discriminación auditiva en errores de lectura y lectura de palabras final, y el efecto de lectura de palabras inicial en el tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer con el método Onomatopéyico.

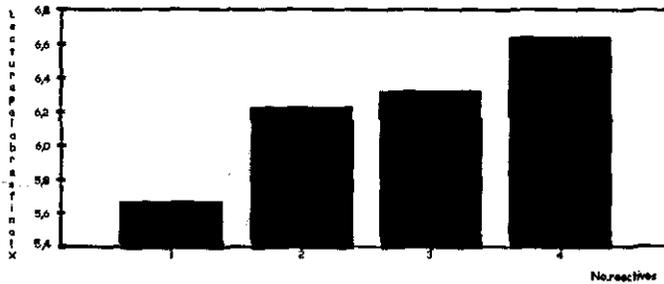
⊗ **Discriminación Visual**



(4f)



(5f)



(6f)

Se muestra el efecto de la discriminación visual en lectura de palabras, errores y tiempo de lectura de los niños que aprendieron a leer con el método Onomatopéyico.