

31966

1
2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

CAMPUS IZTACALA

**MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA TEORÍA Y DE LA
INVESTIGACIÓN CONDUCTUAL**

**UN ANÁLISIS FUNCIONAL DE LAS CONDUCTAS DE
LECTOESCRITURA GENERADAS POR DIFERENTES
MÉTODOS DE ENSEÑANZA.**

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A E L:
LIC. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. GUADALUPE MARES CÁRDENAS.
DICTAMINADORES: MTR. CLAUDIO CARPIO RAMÍREZ.
SILVIA MACOTELA FLORES.
DRA. GUADALUPE ORTEGA SOTO.
DR. NICOLÁS JAVIER VILA CARRANZA.



IZTACALA MÉXICO, D.F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

0270411

1999

1



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

19/05/2017

A

MI MADRE: DOÑA CATALINA MEJIA MANCERA

A

MARIA DEL PILAR AMADOR ALVAREZ

AGRADECIMIENTOS

A la Maestra Guadalupe Mares Cárdenas por todo su apoyo y enseñanzas.

A los dictaminadores de mi trabajo de titulación todas sus observaciones y su compromiso por hacer de este trabajo un digno ejemplo del trabajo universitario.

A todos los profesores de la Maestría en Psicología de la UNAM-Campus Iztacala. Son un ejemplo de calidad académica y, sobre todo, humana. En especial agradezco a la maestra Rosalva Cabrera, coordinadora de la maestría, y a los profesores Victor Alcaraz Moreno, Guadalupe Ortega, Arturo Silva, Sara Cruz y Claudio Carpio.

Al Doctor Emilio Ribes, genio visionario, por recordarnos que la vida es un propósito y un espíritu.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi alma mater, por todas las experiencias que en ella he vivido, por su gran apoyo, por la calidad de sus académicos, por su voluntad de soñar.

INDICE

Introducción

	Capítulo I
La enseñanza de la lecto-escritura en la educación básica.....	10
<u>1.1. Relación entre enseñanza del español y calidad educativa en la escuela primaria.....</u>	<u>10</u>
<u>1.2. Objetivos y metodología de los programas de español en la escuela primaria.....</u>	<u>11</u>
<u>1.3. La enseñanza funcional de la lecto-escritura: el debate entre el "lenguaje integral" y el "enfoque de habilidades".....</u>	<u>12</u>
1.3.1. <i>El enfoque de habilidades.</i>	
1.3.1.1 Método onomatopéyico.	
1.3.1.2 Método Minjares.	
1.3.1.3 Crítica al enfoque de habilidades.	
1.3.2. <i>El enfoque del "lenguaje integral".</i>	
1.3.2.1 El enfoque del lenguaje integral en México.	
1.3.2.2 Crítica al enfoque del lenguaje integral	
1.3.3. <i>Evaluación funcional de la lecto-escritura.</i>	
 Capítulo II	
Análisis del concepto de función en la investigación sobre el aprendizaje de la lengua escrita.....	34
<u>2.1 Estrategia para el análisis conceptual.....</u>	<u>34</u>
<u>2.2 Análisis del enfoque de habilidades.....</u>	<u>35</u>
<u>2.3 Análisis del enfoque del lenguaje integral.....</u>	<u>38</u>
<u>2.4 Lo funcional: criterio social y criterio disciplinar.....</u>	<u>39</u>
 Capítulo III	
El concepto de función desde la perspectiva interconductual.....	42
<u>3.1 Descripción de la perspectiva teórica interconductual.....</u>	<u>42</u>
3.1.1 <i>La conducta como interacción.</i>	
3.1.2 <i>El campo interconductual.</i>	
3.1.3 <i>Niveles funcionales de interacción</i>	
<u>3.2 Definición interconductual del concepto de función.....</u>	<u>48</u>
<u>3.3 El estudio interconductual de la lecto-escritura.....</u>	<u>50</u>

3.3.1 El concepto de lenguaje.

3.4 La investigación de la lecto-escritura en el proyecto de investigación de Aprendizaje Humano de la ENEP-Iztacala.....53

3.4.1 *Condiciones que posibilitan la estructuración del comportamiento sustitutivo referencial.*

3.4.2 *Programa interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura.*

3.4.3 *El análisis funcional de las conductas de lecto-escritura a través de las investigaciones realizadas.*

Capítulo IV

Reporte Experimental.....63

4.1 Sujetos.....63

4.2 Escenario y materiales.....63

4.3 Aplicación de evaluaciones.....67

4.4 Tipo de registro de respuestas.....67

4.5 Resultados.....69

4.5.1 *Resultados por método de enseñanza.....70*

4.5.2 *Comparación entre grupos: análisis estadísticos por nivel funcional.....76*

4.5.3 *Discusión de los resultados por método de enseñanza.....77*

4.6. Discusión general.....85

4.7 Conclusiones.....88

Bibliografía.....90

Anexos

A.....93

B.....96

C.....100

D.....108

RESUMEN

En primer lugar se hace una justificación social de la llamada alfabetización funcional. Después de señalar la actualidad e importancia de esta conducta lectora se discute la cualidad multívoca del término "funcional" y sus implicaciones al incorporarse a la enseñanza e investigación de la lecto-escritura desde el punto de vista psicológico. Enseguida se hace una revisión de la práctica educativa e investigación psicológica al respecto y, desde una perspectiva interconductual, se desarrolla un análisis crítico; este análisis permite apreciar en las teorías psicológicas que subyacen a los métodos de lecto-escritura Minjares, Onomatopéyico y PALEM, la imposibilidad de entender el aprendizaje de la lectura y la escritura en niveles de complejidad creciente lo cual lleva a utilizar términos de otras disciplinas con lo que pierden solidez conceptual. Por último, se elabora una propuesta para concebir y aplicar el término funcional.

Esta propuesta, después de dilucidar los diferentes usos que el término ha tenido en la literatura, destaca las ventajas de utilizar el término funcional desde la perspectiva interconductual. La segunda línea del presente trabajo consiste en un estudio empírico con la finalidad de verificar la pertinencia de lo propuesto conceptualmente para lo cual se desarrolló una investigación con 100 niños de primer grado de primaria. De una muestra de 1500 niños del D.F., se eligieron de manera aleatoria 15 niños que aprendieron con el método Minjares, 15 niños que aprendieron con el método onomatopéyico y 15 niños que aprendieron con PALEM; además fueron evaluados 15 niños que aprendieron con el método interconductual. En esta evaluación los resultados de aprendizaje favorecieron al método interconductual en términos de un desempeño más complejo. Estos resultados fueron revelados mediante la aplicación de la taxonomía propuesta por Ribes y López, la cual se presentó como una estrategia efectiva para establecer diferencias cualitativas en el aprendizaje de la lecto-escritura generado por cada método considerado, es decir si se pudieron apreciar correlaciones entre método y aprendizaje. Considerando los antecedentes polémicos que se aprecian en el campo de la enseñanza de la lengua escrita consideramos que la aplicación de una evaluación como la aquí usada puede ayudar a aclarar el debate. El concepto "funcional" concebido de acuerdo a la óptica interconductual pudo ser usado para aclarar debates conceptuales y prácticos de la lecto-escritura.

Introducción

Erróneamente, se supone que el lenguaje corresponde a la realidad, a esa cosa tan misteriosa que llamamos realidad. La verdad es que el lenguaje es otra cosa
Jorge Luis Borges, 1980

Desde la antigüedad el estudio del lenguaje ha exaltado el esfuerzo de los hombres, prácticamente no hay cultura ni tiempo en el que no se haya reservado un tiempo y un espacio para su conocimiento y goce.

Parte de esta seducción se explica por lo poderoso que se vuelve el lenguaje en nuestras relaciones cotidianas, con el lenguaje podemos cambiar la conducta de las personas, conocer acerca de mundos lejanos en tiempos y distancias. Con el lenguaje nacemos y sin él dejamos de existir, como los objetos de los que habla Borges que desaparecen cuando la gente olvida sus nombres.

Desgraciadamente tal posibilidad esta muy lejos de pertenecer a todos los seres humanos. Al igual que en el medioevo, nuestros tiempos se caracterizan por la existencia de un selecto grupo de letrados y una gran masa de ignorantes. Señalar esta desigualdad no es una simple preocupación intelectual, es develar una de las injusticias de nuestro tiempo: junto a esa miseria intelectual va de la mano una profunda miseria cultural, y el analfabetismo de esas mayorías es muestra de la crisis.

El conductismo como el proyecto más serio de llevar la psicología a un status científico nació en medio de un profundo sentido solidario. Basta recordar la urgencia de Watson por aplicar el conocimiento psicológico a la solución de los problemas sociales. El problema social del analfabetismo se agrava en nuestro país, pero, desgraciadamente, el conductismo se ha retirado de la vanguardia psicológica en el campo aplicado, ámbito en el que paradójicamente obtuvo mayor lustre.

Esta tesis quiere participar en una nueva etapa en la que el conductismo regrese a su papel protagónico, la cual estaría definida por la aparición y desarrollo del interconductismo. Baste recordar que en Veracruz en 1996 el entonces director de la facultad de psicología, Doctor Juan José Sánchez Sosa, desarrolló una interesante conferencia en la que habló acerca de el conductismo saliendo de las catacumbas. Ese renacimiento da la pauta para abordar con optimismo ese lacerante problema del analfabetismo y a intentar soluciones.

En esta tesis se realizó una investigación, en la que la primera tarea que se planteó consistió en ubicar específicamente el problema, lo que dio como resultado apreciar que ahora se pugna por lograr que los educandos aprendan el lenguaje, particularmente la lecto-escritura, de manera funcional; este adjetivo es explicado en los programas de estudio diciendo que se quiere que el niño entienda lo que lee y use la lengua escrita de manera comunicativa .

Al continuar con la revisión de las alternativas que ofrece la didáctica de la lecto-escritura se apreció una gran riqueza metodológica; sin embargo, la mayoría de los diversos métodos de enseñanza de la lecto-escritura son criticados en su efectividad por diversos estudios empíricos. Estudios que hacen tener serias dudas acerca de la calidad de los aprendizajes generados, sin embargo se advirtió, en esta revisión, que las opciones didácticas no habían sido evaluadas en ese aspecto del lenguaje funcional, es decir, los estudios evaluativos no se plantearon considerar esta dimensión del aprendizaje.

Dicho lo anterior se planteó esta tesis con el siguiente objetivo:

Analizar las posibles correlaciones que puedan haber entre el manejo funcional de la lecto-escritura mostrado por los alumnos y el método para la enseñanza de la lecto-escritura utilizado por el profesor.

Para lograr este objetivo se consideró necesario llevar a cabo una doble estrategia: por una parte un acercamiento a las grandes opciones pedagógicas que existen en la lecto-escritura y valorar sus posibilidades explicativas del aprendizaje funcional, así como de sus posibilidades reales de generar una didáctica efectiva en el aula.

La segunda estrategia consistió en llevar a cabo una evaluación funcional de los aprendizajes que permitiera investigar empíricamente si existía alguna correlación entre método y aprendizaje funcional; este estudio además posibilitaría ofrecer orientación a los futuros usuarios de los métodos.

Sin embargo, al desarrollar la primera línea de trabajo se pudo apreciar que había una gran diversidad de usos del término función; en esta variedad no se apreció que el término fuera era sometido previamente a una revisión o interpretación a la luz de una teoría sino que simplemente se atendía a una preocupación práctica de responder a las demandas de la sociedad, y que, además, los métodos de enseñanza carecían conceptual y metodológicamente de las herramientas para enseñar a los alumnos el lenguaje en niveles comunicativos o funcionales. Se pudo apreciar una orfandad conceptual, así como una verdadera tecnología del sentido común para enseñar a leer y escribir, o, en otro caso, ante una tecnología proveniente de tesis dualistas, especulativas y carentes de sustento empírico.

Este descubrimiento sustentó proponer una opción conceptual y didáctica de naturaleza **interconductual**, la cual partió de precisar una explicación acerca de lo psicológico, del lenguaje-su adquisición y desarrollo- así como de la enseñanza de la lecto-escritura, visión dentro de la cual se ubicó disciplinadamente el concepto de funcional y, además, se pudieron reinterpretar las diversas maneras de entender este término que se encontraron en otros estudios elaborados con ópticas conceptuales distintas al interconductismo.

Después de fundamentar nuestra opción procedimos al estudio empírico el cual mostró las bondades de recurrir al interconductismo para entender el lenguaje en sus usos comunicativos o funcionales, así como su didáctica.

Con las categorías derivadas del análisis interconductual se logró apreciar que sí hay una correlación entre el método de enseñanza y los aprendizajes de la lecto-escritura. Este análisis permite pensar en que los métodos de enseñanza pueden generar patrones de respuesta lingüística característicos.

Cabe decir que en este análisis se pudo apreciar que el método interconductual se correlacionó con el desempeño lecto-escritor más complejo.

Con estos resultados se puede abrir un campo de evaluación educativa con grandes implicaciones, ya que la enseñanza de la lecto-escritura es una de los temas que más recursos de investigación e intervención remedial absorben.

Este es el contenido del trabajo, y no nos queda sino insistir al lector en tener en cuenta la imperiosa urgencia que demandan nuestros tiempos, por aplicar el conocimiento fruto de la investigación psicológica interconductual a la solución de uno de tantos problemas de nuestro sofocado mundo.

Se elaboró este trabajo, conscientes de la responsabilidad social que implica para un egresado de maestría de la UNAM desempeñarse en medio de un pueblo que no tiene para comer y mucho menos para leer, entre grupos de escolares que van a clases sin alimento en el estomago y de profesores agobiados por trabajar a contracorriente en un mundo realmente hostil a su trabajo.

Se elaboró este trabajo, también, observando la inmensa cantidad de recursos que se desperdician en nuestro país en el apoyo de programas de enseñanza de la lecto-escritura de los cuales no se sabe si funcionan o no. Esperamos que en un futuro este trabajo sea parte del camino para acabar con esos despilfarros que se agazapan en la seducción de discursos cobijados en las tesis de moda en el campo educativo, tan anarquistas.

Pero no se elaboró simplemente con los ojos puestos en la crítica, también se elaboró este trabajo sobre los hombros de psicólogos mexicanos de impresionante talla (con algunos de ellos se tuvo la fortuna de cursar asignaturas de la maestría) quienes con su trabajo abren nuevas puertas en las cuales culturalmente nos podemos identificar y entender; verdaderos constructores de esperanzas en un mundo carente de utopías.

Son esas las últimas consideraciones que se le piden al lector antes de emprender la lectura de este texto.

CAPITULO I

La enseñanza de la lecto-escritura en el sistema de educación básica de México

"El mundo de los libros es un mundo de elegidos en el que los obstáculos materiales y las contingencias cotidianas se adelgazan hasta evaporarse casi del todo."

Octavio Paz

1.1. Relación entre enseñanza del español y calidad educativa en la escuela primaria.

En nuestro país la atención a la demanda en el subsistema de educación básica es cercana al 100%, sin embargo, junto con esta eficaz cobertura subsisten graves problemas de calidad. Estos problemas se patentizan en los bajos índices de eficiencia terminal ocasionados por la gran deserción y reprobación; este problema se agudiza en algunas entidades al grado de que en Chiapas, por ejemplo, sólo 3 de cada 10 niños concluyen su educación primaria (SEP, 1992a). Por otra parte, en 1995 (PARE) se llevó a cabo una investigación sobre aprovechamiento escolar en niños de primaria. Se evaluaron 3, 248 niños de 175 grupos escolares distribuidos por todo el país los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria. La prueba se elaboró considerando los contenidos centrales de los programas de primero a quinto grado y su mayor parte fue de opción múltiple. En Español el promedio general fue de 5.23 puntos de diez posibles, y los que aprobaron constituyeron el 30.5% del total. Al aplicar el examen se detectó que el 11% de los alumnos era disléxico. Los mayores problemas que los niños presentaron en esta área se ubicaron, principalmente, en :

*utilización de los tiempos verbales (sólo 59.4 % de respuestas fueron correctas)

*uso de la rima (50.4% fueron respuestas correctas)

*definición del sujeto, objeto directo e indirecto (36% fueron respuestas correctas)

*comprensión de lectura (se alcanzó el 64.8% de respuestas correctas)

Un análisis más cuidadoso de esta problemática revela que los mayores problemas de deserción y reprobación se dan en los primeros grados de la escuela primaria al aprender a leer y escribir. Entre las circunstancias escolares que pueden explicar esta problemática se encuentran las siguientes (DIE, 1991, en SEP, 1992a) :

- se enseñan sobre todo, los contenidos formales de la gramática y la lingüística.

- se dedica poco tiempo a la lectura.

- se carece de materiales de lectura.

- la escritura se enseña como una actividad motora en la cual los aspectos formales se destacan en detrimento de las cualidades comunicativas.

- la lectura es enseñada como la igualación sonoro-gráfica en la cual los alumnos generalmente atienden aspectos como dicción, velocidad, entonación y pocas veces se asegura la comprensión de lo leído.

1.2. Objetivos y metodología de los programas de español en la escuela primaria.

A la luz de este diagnóstico la SEP impulsó en 1992, dentro de la modernización educativa y como parte del Acuerdo Nacional, una vigorosa transformación de los planes y programas de educación básica en los cuales se busca mejorar la enseñanza de la lecto-escritura. Parte de esta reforma considera fundamental el cambio en el enfoque de la enseñanza del español: se elimina el enfoque formalista "cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en lengua hablada y escrita" (SEP, 1992b, p.14-15). Al cobijo de esta reforma programática sucede un fuerte impulso por promover una enseñanza funcional del español.

Antecedentes del enfoque funcional en la enseñanza

La noción de alfabetismo funcional se lanza por primera vez en la Conferencia Mundial de Ministros de Educación sobre la Eliminación del Analfabetismo reunida en Teherán en septiembre de 1965 y se pone en práctica el año siguiente, en el que se llamó: Programa Experimental Mundial de Alfabetización. Por primera vez se cuestionaba en los niveles mundiales de la decisión política la concepción de la lectura como mera decodificación de la escritura¹.

En esta orientación didáctica del español, la cual ha sido definida como "enfoque comunicativo-funcional", se busca enlazar los aprendizajes de la escuela con los requerimientos de la vida cotidiana, de tal manera que en la asignatura de español se plantea como propósito que el niño aprenda a leer y escribir y este capacitado para utilizar el lenguaje en las situaciones cotidianas. Junto con esta intención pedagógica ligada a la actividad social se da también otra aproximación a la lectura funcional que quiere destacar la "comprensión del mensaje".

Al margen de la gran cantidad de teorías que se consideraron como fundamento para intentar explicar este término: *comprensión*, se puede apreciar que se abordó fundamentalmente en la comunidad educativa a partir de una idea muy simple, y que fue la de que los sujetos "interpretaban" el texto. En esta metáfora se consideró el dualismo como manera de entender la realidad y proliferó concretándose en maneras tan diversas que reflejaron la influencia de la computación, la cibernética y la lingüística, entre otras disciplinas. El dualismo se hace presente en la explicación de la

¹ Pero ¿cómo se tuvo que pensar en insistir que no sólo se decodificara al leer? Merlo (en Pardo, 1993), propone que este problema se origina, una vez más, en las características de la civilización occidental. Merlo destaca que la lectura en silencio surge en el Medioevo con San Ambrosio; ante ese asombroso hecho los sabios medievales sostuvieron que la decodificación visual de los signos producía una tácita evocación de los fonemas y que, a partir de allí se alcanzaba la comprensión de la palabra.

"comprensión" como un acto encubierto, paralelo a la actividad del sujeto, el cual no se enseña sino que se apela al sujeto para que lo muestre. En teorías más elaboradas y recientes de la comprensión se le entiende como un "procesamiento de la información". Smith, (1976) por ejemplo, describe el acto de leer como un "proceso de obtención del significado" que hace el sujeto mediante lo que el llama "estrategias lectoras, en las cuales el sujeto, al leer, "procesa" la información a partir de las predicciones que elabora, las cuales somete a una permanente "confirmación", es decir, a una continua contrastación en su cercanía con el texto y, en su caso, a la corrección. De manera tal que se suple la metáfora del alma, conciencia o inteligencia como proceso fantasmal por una metáfora del ordenador como proceso y lugar fantasmal del cual depende el entendimiento que se pueda tener de la lectura. Smith (ib.idem) supone que la mente, en la lectura, dispone de una hipótesis, la cual corrobora o desmiente a partir del input que recibe: el texto. Más adelante se discutirán las implicaciones educativas de tales supuestos.

En el campo de la psicología seguramente no es casual que en los años 60's proliferen la visión cognoscitivista del aprendizaje. Particularmente cabe recordar el señalamiento de Ausubel quien propone el aprendizaje significativo como un intento de distinguir cualitativamente el aprendizaje "valioso" del que no lo es. Ausubel también incorpora esta concepción del término funcional al caracterizar el aprendizaje significativo pues lo caracteriza como aquel aprendizaje que puede ser incorporado con otra información que el sujeto ya tiene, así como su posibilidad de generalizarlo y "aplicarlo" en otros contextos.

Como dijimos, se insiste en considerar lo funcional como aquello que es aplicable a situaciones distintas en las cuales fue aprendido.

1.3. La enseñanza funcional de la lecto-escritura: el debate entre el "lenguaje integral" y el "enfoque de habilidades".

Lo que en términos de objetivos educativos es motivo de consenso es, en cambio, objeto de una intensa polémica conceptual y didáctica. La enseñanza de la lecto-escritura se debate entre enfoques polarizados, cada uno de los cuales pretende ser la mejor opción para promover aprendizajes funcionales. En un extremo se puede ubicar el llamado "enfoque de habilidades" y en el otro extremo al "enfoque del lenguaje total", a continuación haremos un análisis de ambas posiciones.

1.3.1. El enfoque de habilidades.

El enfoque de habilidades² supone que el aprendizaje de la lecto-escritura requiere aprender numerosas habilidades, las cuales deben ser entrenadas por

²Este enfoque es así nombrado por los partidarios del lenguaje integral, quienes señalan que el "enfoque de habilidades" es precisamente debe llevar

separado. Este enfoque es el utilizado tradicionalmente por los profesores para enseñar a decodificar (Condemarín, 1992). Esta perspectiva, como se explicó, considera a la lectura como una destreza unitaria compleja constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas y secuenciadas. Estas destrezas y subdestrezas deben ser aprendidas secuenciadamente a través de la instrucción directa y sistemática del profesor, el cual adopta un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Algunos de los supuestos metodológicos que le subyacen son los siguientes:

- la enseñanza de la lecto-escritura supone descomponer el lenguaje en habilidades específicas.
- las habilidades a entrenar deben ser observables y evaluables.
- a partir de un análisis de tareas las destrezas pueden ser ordenadas en secuencias de aprendizaje a través de las cuales deben pasar todos los alumnos con el fin de progresar desde las más simples hasta las más complejas.
- la adquisición y producción de significados es el rendimiento terminal de leer y escribir.

Entre las prácticas docentes características de esta perspectiva se pueden destacar las siguientes:

- partir de un vocabulario visual por medio de la exposición de carteles con palabras clave.
- estimular el aprendizaje de las letras del alfabeto.
- desarrollar la conciencia de elementos del lenguaje escrito tales como la asociación fonema-grafía y la secuencia fonológica.
- desarrollar habilidades y destrezas específicas de la escritura formal a través de: enseñar caligrafía de manera que tengan mejor legibilidad las comunicaciones escritas de los alumnos.
- estimular la conciencia ortográfica y el dominio de estructuras gramaticales progresivamente más complejas.

Como decíamos, este enfoque es característico de la labor didáctica más antigua respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, cabe recordar la existencia de métodos fonéticos de tipo sintético (letra por letra, hasta llegar a la palabra) entre los antiguos griegos.

En nuestra educación actual es en el primer grado de primaria en donde este enfoque se concretiza con la existencia de numerosos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura (Barbosa, 1988), los cuales a su vez también polemizan en el sentido de demostrar cual es la mejor manera de enseñar la lecto-escritura. Los métodos de lecto-escritura se dividen en dos grandes grupos: 1) los métodos sintéticos que parten de los elementos del lenguaje para llegar a la palabra y el enunciado. Forman parte de este grupo métodos como el silabario de San Miguel y el onomatopéyico, y 2) los métodos analíticos que parten de las estructuras gramaticales para llegar a las

este nombre por considerar la lecto-escritura como un conjunto de habilidades que se pueden entrenar por separado.

unidades. Son ejemplo de métodos analíticos el global de análisis estructural, el de palabras, el Minjares y el natural.

A continuación y para presentar con más amplitud este enfoque de habilidades describiremos las características de dos métodos característicos del enfoque, muy aplicados en nuestras escuelas de primaria y que, además, son aportaciones mexicanas a la didáctica de la lecto-escritura: los métodos Onomatopéyico y Minjares.

1.3.1.1 Método onomatopéyico

Este método es resultado de la labor educativa del pedagogo mexicano Gregorio Torres Quintero. Torres Quintero concibió este método buscando una estrategia que desde el punto de vista didáctico fuera de fácil seguimiento y al mismo tiempo atractiva para el educando. A continuación se describen las características didácticas del método (Barbosa, 1982):

a) fonético: Emplea el sonido de las letras y no su nombre.

b) onomatopéyico: Los sonidos de las letras se obtienen de una imitación fónica de los ruidos o voces emitidos por los hombres, animales o las cosas.

c) analítico: Incluye ejercicios orales preparatorios en los cuales se descomponen las palabras en sílabas, además se discriminan los sonidos onomatopéyicos en las palabras.

d) sintético: Con los sonidos de las letras se forman sílabas y luego palabras.

e) simultáneo: Asocia la enseñanza de la lectura con la de la escritura para que el niño las aprenda al mismo tiempo.

La justificación de la onomatopeya como vía adecuada para enseñar el lenguaje escrito se justifica en el siguiente párrafo de Sierra Partida:

"Imitó las voces de los pájaros, el rugido de las fieras, el ulular del viento, el estruendo del rayo, los ruidos todos de la naturaleza; con voz dócil, con todas estas entonaciones el hombre transformó las primeras guturales en voces

onomatopéyicas, diferenciando los seres y las cosas y nombrando con distintos monosílabos al árbol y el fruto, el agua y el trueno..."

Didácticamente el método Onomatopéyico se estructura de la siguiente manera: en primer lugar incluye ejercicios preparatorios en los cuales se consideran ejercicios para la escritura, ejercicios sencillos de comprensión del lenguaje oral y ejercicios orales analíticos en los cuales se busca que el niño discrimine los sonidos que componen las sílabas y palabras. En segundo lugar aparece la enseñanza de las vocales y las consonantes; después vienen los ejercicios sintéticos, enseguida la enseñanza de las letras mayúsculas y de las letras impresas, por último, se dan los ejercicios de afirmación. A continuación describiremos brevemente cada etapa del método.

Ejercicios preparatorios

Buscan ejercitar la coordinación motriz e incluyen la práctica, con la mano, de movimientos horizontales de vaivén o curvas de salto como las denomina didácticamente. También se practican movimientos horizontales de vaivén, movimientos rectilíneos de arriba a abajo y curvas de círculos.

Estos ejercicios son motivados mediante la inclusión de pequeños versitos los cuales son cantados al ritmo de una música que permite el trabajo ordenado y simultáneo con clases numerosas.

Ejercicios sencillos de comprensión del lenguaje oral

Estos ejercicios se realizan por medio de conversaciones dirigidas por el maestro y su contenido considera situaciones conocidas por los alumnos. Además se le hacen preguntas en las cuales el niño tiene que ubicar objetos en el espacio las cuales buscaban que el niño ubicara correctamente las disposiciones del profesor y discriminara correctamente derecha-izquierda, arriba-abajo.

Ejercicios orales analíticos

Tales ejercicios buscan que el niño conozca que el nombre de objetos y personas se llama palabra, también se persigue que aprenda a analizar palabras en sílabas.

Enseñanza de las vocales y las consonantes

Los alumnos conocen primero las cinco vocales y enseguida las consonantes, en este orden: s, r, m, t, ,l, j, f, n, c, p, g, ch, ll, b, ñ. Los pasos técnicos para la enseñanza de un sonido onomatopéyico de la letra son los siguientes:

- 1.- Cuento onomatopéyico.
- 2.-Repetición fonética de la onomatopeya por los niños, individualmente y a coro.
- 3.-Identificación del sonido onomatopéyico por los niños como elemento de la palabra.
- 4.-Escritura por el maestro, en el pizarrón, del sonido onomatopéyico.
- 5.-Lectura de la nueva letra por los niños.
- 6.-Escritura de la grafía correspondiente al sonido entrenado:
 - a)en el aire por tiempos.
 - b)en el pizarrón, siguiendo el modelo del profesor, por tiempo.
 - c)en sus cuadernos por tiempos.
 - d)en sus cuadernos en forma libre.

Primeros ejercicios sintéticos

Se inician tan pronto se conozca la primera consonante y teniendo como antecedente las vocales a fin de formar sílabas directas simples (sa, se, si, so, su), y las inversas (as, es, is, os, us). Continuando esta síntesis y con apoyo de las vocales se formarán las primeras palabras tales como: asa, esa, usa, oso, ese, etc. Los pasos técnicos para la realización de los ejercicios sintéticos son los siguientes:

- 1.- Se pide a los niños digan el sonido de la letra que tienen en la mano izquierda y la que tienen en la derecha.

- 2.-Que pronuncien el sonido de la letra que muestra el profesor en la tarjeta, en forma individual y a coro.
- 3.-Colocar en la mano izquierda la vocal y en la derecha la consonante y que digan el sonido de la letra que se mueve hasta llegar a la letra de la mano izquierda que no se mueve.
- 4.-Repetir el mismo ejercicio anterior con rapidez graduada, hasta que los alumnos digan de una sola vez la sílaba correspondiente.
- 5.-Escribe el maestro la sílaba en el pizarrón y los niños la leen y después los alumnos escriben la sílaba en sus cuadernos.
- 6.-Se toma la siguiente vocal y forma, con la misma consonante, las sílabas directas simples primero, y ,después, las inversas, cambiando las tarjetas de mano. Siguiendo las indicaciones anteriores se forman palabras bisílabas.

Enseñanza de las letras mayúsculas y de las letras impresas

El método indica que las letras mayúsculas deben ser enseñadas después de las minúsculas. Por un proceso sucesivo, cuando el niño ha aprendido la mayoría de las letras, se introducen los caracteres impresos. Buscando favorecer la comparación entre el tipo manuscrito y el impreso el maestro escribe en el pizarrón palabras y abajo muestra la misma palabra pero con letras de imprenta, para que los niños las identifiquen.

Ejercicios de afirmación

Tienen como objetivo pulir la escritura e incluyen: formar letras usando semillas, modelar en plastilina las letras, recortar en papel sin dibujo previo las letras, dibujar en cartoncillo las letras y hacer letras hilvanando con estambre. Torres Quintero recomienda al profesor que una vez logrado establecer los rudimentos de la lectura se dediquen muchas horas para la lectura.

A continuación describiremos el Método Minjares

1.3.1.2 Método Minjares.

El Método Minjares recibe también el nombre de Método GUIA por ser Global, Unitario, Integral y Activo. Entre sus características sobresalientes se encuentran las de la globalización, el sincretismo, el fonetismo y la simultaneidad (Minjares, 1959).

Es Global puesto que los materiales del Método permiten al maestro incorporar la lectura en el total de las actividades escolares del niño

Sincrético pues parte de una serie de frases que el niño ha de visualizar como conjuntos hasta que sea capaz de comprender la forma en que están integradas.

Fonético pues aprovecha el fonetismo del castellano para facilitar el aprendizaje del castellano, es decir, se le presentan al niño los sonidos, no los nombres de las letras.

Simultáneo porque la enseñanza de la lectura y la escritura se da al mismo tiempo.

El Método divide la enseñanza de la lectura en tres períodos: preparatorio, formal y ejercitador.

Etapa Preparatoria

En el periodo preparatorio se quiere asegurar que el niño tenga determinadas habilidades y busca los siguientes objetivos: adaptar al niño al medio escolar, corregir y enriquecer sus formas de expresión oral, estimular la capacidad para registrar sus impresiones sensoriales y desarrollar su coordinación sensoriomotriz.

Se incluyen actividades de memoria auditiva, de memoria visual, coordinación motriz, capacidad para asociar los elementos y cierto dominio del lenguaje.

Con relación al vocabulario se busca enriquecerlo, depurar vocablos, practicar ejercicios de locución mediante conversaciones libres y encauzadas, corrección de modalidades defectuosas al hablar -de pronunciación-, e imitación de voces y sonidos de personas y animales.

Los ejercicios de memoria visual buscan que el alumno agrupe objetos de acuerdo a la forma, color, tamaño, posición y orden.

Los ejercicios de carácter motor incluyen la formación de figuras con semillas, pegado, desgarrado, tejido, recortado, modelado y dibujo a partir de copia.

Se ejercita la memoria auditiva mediante la identificación y discriminación de sonidos y voces, reproducción de palabras, oraciones y sencillos trabalenguas y ubicación de la dirección de que procede un sonido.

Los ejercicios de coordinación son multisensoriales, por ejemplo, los auditivomotores abarcan rimas y dibujos preparatorios para la escritura; visuales-motores en los que se juega a imitar actividades de los adultos: Juan Pirulero.; imitación de movimientos de animales e imitación de movimientos de compañeros.

Etapa formal del aprendizaje

Abarca tres unidades, cada una de estas unidades presenta un tema que se desenvuelve alrededor de la vida de una familia, a partir de estos personajes el profesor forma cuentos y enunciados con los cuales busca integrar la enseñanza dentro de las actividades e intereses de los alumnos.

La primera Unidad recibe el nombre de LA FAMILIA, y en ella se presentan 13 letras que se consideran de fácil dominio debido a que representan únicamente un sonido y son muy frecuentes en nuestras palabras del español hablado en México: a, e, i, o, u, m, l, s, p, n, t, y, d.

Se inicia la enseñanza de la lectura partiendo de conjuntos en que entran las citadas letras.

Se inicia el análisis y el fonetismo hasta llegar al conocimiento de las letras que entran en las oraciones que se presentan.

Cabe aclarar que la enseñanza de la lectura en esta primera etapa comienza con la lectura de un cuento alusivo a una lámina en la cual aparece "la familia", después los niños reproducen esta historia. A continuación el profesor señala cada uno de los personajes de la lámina designándolos por su nombre el cual reproducirán los

niños, después pide a los niños que localicen los personajes según los vaya nombrando. A continuación se presentan numerosas frases acerca de la lámina, el profesor las lee y pide al niño que las repita. La fase de análisis se da cuando la frase LOLA Y LULU se descompone en palabras y se hace que los alumnos las lean por separado y se asocian con sus personajes. Para llegar a la letra se presenta la frase LA MAMA EMA., se destaca la palabra MAMA y se le añade antes la palabra MI y se pide a los niños que la lean. Se toma la palabra MI, se borra la I y se escribe la E pidiéndole a los niños su lectura, se hace así con las restantes vocales, se pide que lean con una sola emisión de voz. Este es el procedimiento que se sigue para enseñar todas las letras

La segunda Unidad recibe el nombre de LOS PARIENTES y en ella se presentan 8 letras de dificultad media consideradas así porque representan dos sonidos o porque existen otras letras que suenan igual: c, g, r, h, h, j, f, b. En esta Unidad se aplica y afirma lo tratado en la anterior Unidad, sistematizando los conceptos sobre el fonetismo y el análisis que los niños fueron forjándose.

La tercera Unidad recibe el nombre de LOS AMIGOS y en ella se introducen las 8 letras restantes: ch, v, ll, z, k, f, w, x. También se generalizan los conceptos que han venido elaborándose sobre las letras y se concluye el periodo de aprendizaje para pasar al de mecanización. La mecanización se desarrollará durante una cuarta unidad temática que lleva el nombre de UN VIAJE AL PAIS DE LOS CUENTOS.

1.3.1.3 Crítica al enfoque de habilidades.

Ya se explicó que la didáctica del enfoque de habilidades se estructura fundamentalmente a través de métodos de enseñanza de la lecto-escritura, y que estos métodos, los cuales son variados y abundantes, se pueden agrupar en dos grandes perspectivas: los sintéticos y los analíticos.

Antes de empezar las críticas es necesario aclarar que, a pesar del gran interés que los educadores mexicanos le han prodigado a la didáctica de la lengua escrita, el debate entre los métodos no se ha acompañado por la realización de estudios empíricos en los cuales se contrasten los resultados obtenidos con la aplicación de los diversos métodos; se ha hecho una discusión basada, en el mejor de los casos, en el análisis y crítica de los supuestos teóricos y metodológicos que dan sustento a un método; pero la mayor de las veces lo que ha sucedido es un debate sustentado en la experiencia individual, en el testimonio: la realidad se toca de manera tangencial a partir de los reportes testimoniales que ofrecen los docentes de primaria, o a partir de lo que se observa de manera anecdótica en los grupos escolares, hechas estas consideraciones pasaremos a presentar las críticas al enfoque de habilidades³.

³ Estas mismas observaciones se pueden aplicar a la naturaleza de los argumentos a favor de un determinado método, es decir, en general se carece de datos empíricos que sustenten las valoraciones a los métodos.

El empleo de los métodos sintéticos permite a los maestros observar en un corto plazo avances significativos en los estudiantes. Sin embargo, estos métodos han sido fuertemente criticados alegando que no introducen al niño en los usos socialmente relevantes de la lengua escrita, es decir, no serían una vía aceptable para tratar de llevar a los alumnos a los llamados usos funcionales de la lengua escrita. El perfil de alumnos que aprenden con este tipo de método sería el de un alumno que probablemente leerá con una velocidad adecuada pero no sabrá responder preguntas acerca de lo leído, un alumno que tendrá una bella caligrafía pero incapaz de redactar para satisfacer necesidades de la vida cotidiana y, aún, de la vida escolar; la elaboración de textos tales como ensayos, poemas, instructivos estará fuera de su alcance.

El uso de los métodos ubicados en el segundo grupo, analíticos, es objetado por ampliar de manera considerable el tiempo de enseñanza de la lengua escrita y, en algunos casos, se presentan problemas vinculados con el dominio de aspectos formales de la lecto-escritura, tales como una deficiente correspondencia grafo-fonética, pobre conciencia fonológica y problemas de lectura tales como omisiones, sustituciones e inserciones al leer y escribir. De la misma manera que en el caso de los métodos sintéticos se podría elaborar un perfil del alumno para los métodos analíticos, en el que se tendría que caracterizar un estudiante con problemas en la lectura al cometer frecuentes tergiversaciones de lo escrito, su imprecisión podrá ir desde la modificación de letras hasta la de palabras completas. Como escritor se puede esperar un alumno con problemas caligráficos, ese deficiente trazo de las letras tendrá también sus repercusiones negativas en cuanto a que restará potencia comunicativa a los textos del alumno

De parte de investigadoras como Ferreiro (1990) se critica que estos métodos, tanto los de naturaleza analítica como los de matiz sintético, favorecen aprendizajes "mecánicos", esto es, sólo promueven el descifrado de las letras pero los alumnos no alcanzan a entender cual es el mensaje o circunstancia de la que están leyendo. Además, señalan que los niños enseñados con estos métodos son malos escritores y, por último, la mayor crítica que se les hace es que dificultan el aprendizaje, lo vuelven artificial, carente de sentido y poco comunicativo (Cambourne, 1992).

Las autoras señaladas insisten que los métodos sintéticos cometen el error de disminuir la lectura y la escritura al nivel de actividades simples en las cuales la forma se privilegia. No podemos, sin embargo, dejar de reconocer que en Torres Quintero hay conciencia de este riesgo pues se incluyen ejercicios que buscan asegurar la comprensión de lo escrito y el uso comunicativo de la escritura, pero tal parece que en la práctica estos señalamientos han pasado inadvertidos pues, por una parte, la mayoría de los alumnos entrenados con este método, que de manera anecdótica, se llegan a observar, se ajustan a este perfil y, por otra parte, los profesores que lo aplican, al ser consultados, no enuncian precisamente esos aspectos del método que más énfasis pondrían en los usos comunicativos.

En el siguiente capítulo se buscará precisar cómo, desde las características particulares de los métodos descritos, se ha intentado resolver el problema de promover aprendizajes denominados "funcionales".

Una vez analizado el enfoque de habilidades y sus posibilidades de generar aprendizajes funcionales de la lecto-escritura pasaremos a estudiar las características del enfoque del lenguaje integral.

1.3.2. El enfoque del "lenguaje integral".

El enfoque del lenguaje total, o integral, propone, por el contrario a lo planteado por el enfoque de habilidades, que se debe aprender la lecto-escritura como una actividad global mediante la inmersión en actividades reales de uso del lenguaje, en pocas palabras, se manifiestan como "anti-método". El enfoque del lenguaje total es una postura que conjuga aportaciones de la psicolingüística, la lingüística y la sociolingüística.

Antes de hacer un análisis de este enfoque creemos necesario aclarar que una de las dificultades que presenta el estudio de este enfoque es la indefinición de sus premisas lo que lo vuelve muchas veces impermeable a la crítica y complicado para su estudio sistemático.

Entre los supuestos característicos de este enfoque se encuentran los siguientes (Goodman y Goodman, 1986):

- supone que el niño, de acuerdo con Chomsky, aprende el lenguaje gracias a su dotación genética, ya que abstrae las reglas del funcionamiento del lenguaje oral sin necesidad de algún tipo de entrenamiento previo. De la misma manera estima que se le puede facilitar al niño el descubrimiento de las reglas que rigen el lenguaje escrito si se le "sumerge" en un ambiente provisto de numerosos estímulos escritos.

- estima que el aprendizaje es una actividad individual resultado de una gran participación cognitiva del sujeto el cual plantea diversas hipótesis acerca del mundo las cuales va sometiendo a prueba y reformulando o comprobando.

Estos supuestos se aterrizan al ámbito didáctico en los siguientes planteamientos (Goodman, 1989, p. 16-17):

1.- El lenguaje debe ser integral, significativo y relevante para los aprendices.

Cuando el enfoque no está en el lenguaje por sí mismo, sino en el significado que se quiere comunicar aprendemos a través del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer "lectura", sino por leer letreros, envases, cuentos, revistas, periódicos, carteles.

4.- La institución escolar debe tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los niños han alcanzado antes de entrar a la escuela y las experiencias que los niños

tienen fuera de ellas. Los programas integrantes del lenguaje respetan a los alumnos: quienes son, de dónde proceden, cómo hablan, qué leen y qué experiencias han tenido antes de entrar a la escuela. De esta manera no hay niños en desventaja con respecto al sistema escolar; en cambio, sólo hay niños que poseen sus propios antecedentes de lenguaje y experiencia; que saben aprender de sus propias experiencias, y que continuarán haciéndolo si la escuela reconoce lo que son y quiénes son.

5.- Los programas escolares deben considerarse como parte del poder concedido a los niños. El sistema debe aceptar la amarga realidad de que los niños tienden a desarrollar la lecto-escritura y tener éxito en la escuela en proporción a la cantidad de poder para utilizar la palabra escrita, que ellos y sus familias poseen. Ayudar a los alumnos a desarrollar la lecto-escritura no bastará para darles poder si la sociedad se lo niega; pero ayudarlos a lograr un sentido de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y aprendizaje en clase, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, les dará un sentido de su saber potencial. Las escuelas con programas efectivos de lenguaje integral pueden ayudar a los niños a lograr el poder; a través del desarrollo de pensamiento y lenguaje, pueden darles acceso a conocimientos de utilidad personal y social."

El enfoque integral plantea para el trabajo en el aula las siguientes orientaciones didácticas:

A)el profesor proporciona a los alumnos un ambiente que les permita una inmersión en el lenguaje escrito a través de rótulos, letreros, periódicos murales, etc., creando lo que se denomina como "ambiente alfabetizador".

B)el profesor carece de un método para enseñar a leer y escribir, su participación se concreta a proponer actividades acordes con los intereses de los niños.

C)la enseñanza no se da de manera metódica, no hay secuencias, ni graduaciones de actividades que atiendan a la graduación de tareas de acuerdo a su complejidad.

D)el alumno es el que establece por sí mismo la certeza de sus conocimientos, el profesor se limita a interrogar al alumno de manera que este pueda comprobar la veracidad de las hipótesis que plantea.

Para quienes hemos dado clases en educación básica estos planteamientos contienen evidentes limitaciones didácticas, además de verdaderas situaciones paradójicas entre sus planteamientos teóricos y propósitos educativos. En el capítulo que sigue se hará una crítica precisa a este enfoque, pero en este momento señalaremos algunas de las desventajas de estos planteamientos.

En el inciso A se propone al profesor "sumergir" al alumno en el lenguaje escrito a través de diversos textos. Una lectura atenta de esta sugerencia didáctica comprendería que se parte del supuesto de que el alumno aprenderá "por sí sólo" la lectura simplemente con estar expuesto a ella. La naturaleza social del aprendizaje del lenguaje ha quedado suficientemente demostrada por numerosos autores como Vigotsky (1978) o Ribes (1992), quienes también se han ocupado de demostrar la improcedencia de suponer un aprendizaje de la lengua en situaciones de aislamiento.

Se requiere a otra persona que "medie", en el sentido vigotskyano, la realidad para el niño.

Además, existen experiencias de "inmersión lingüística para favorecer la lectura" las cuales han arrojado pobres resultados (Farfán, 1997).

En relación al inciso B cabe la siguiente consideración: si la definición de las actividades de aprendizaje se hace a partir exclusivamente a partir de los "intereses" de los niños, se abre la posibilidad de que el profesor no pueda trabajar el temario del programa. Es decir, asumir esta orientación puede impedir seguir una programación de actividades pues todo queda en manos de los intereses de los niños. Esta situación encierra graves y potenciales problemas pues un sistema educativo no puede existir sin un programa de estudios que asegure la unidad dentro de la diversidad.

Por otra parte cabe criticar la insistencia en apelar al respeto a los "intereses" de los niños como si estos fueran seres autodeterminados; por el contrario, se ha demostrado que los infantes son altamente permeables a la influencia de diferentes agentes de socialización del medio ambiente, entre los que se encuentran algunos que generalmente no buscan dar buenos ejemplos y sólo se interesan por aprovecharse de las nuevas generaciones, tales como la mayoría de los medios masivos de comunicación que hay en nuestro país. Si la escuela se priva de definir las actividades de aprendizaje es muy probable que los niños impongan "sus intereses", que realmente aprendieron en la televisión o en la radio, con esto, la escuela se vería rebasada en su posibilidad de ofrecer una formación y se le condenaría a ser cómplice de la degradación; el resultado de seguir "los intereses de los niños" está bien ilustrado por experiencias "educativas como las de Summerhill en la que la gran mayoría de los alumnos terminaron sus vidas como drogadictos o delincuentes.

Detrás de propuestas como la de lenguaje integral persiste una óptica anarquista respecto al conocimiento y a la misma sociedad, esta óptica anarquista propone discursos que implican la disolución social.

En relación a la característica del inciso C, en el cual se propone no seguir método alguno, queremos criticar particularmente el no valorar la importancia de graduar los aprendizajes. Desde las obras de Comenio en el siglo XVI, se ha definido que es un principio didáctico enseñar partiendo de lo más sencillo para avanzar paulatinamente hacia lo más complejo. Postular este principio implica aceptar, en el trabajo docente, una óptica sería que permita analizar el contenido a enseñar para poderlo presentar de manera gradual, lógica y organizada. El que un profesor no pueda definir las actividades de enseñanza jerárquicamente es señal de deficiencias didácticas. Un profesor con esta carencia no podrá orientar a sus alumnos para que distingan lo relevante de aquello que es irrelevante en el tema de estudio y, por lo tanto, todas las actividades didácticas serán importantes, constituyendo un panorama plano, sin matices, en el que, paradójicamente, no se podrán señalar avances cualitativos.

Los autores del lenguaje integral argumentan que no hay porque volver "artificial" el lenguaje durante su enseñanza y que, en su lugar, el niño debe conocer numerosos

y variados textos tal y como están escritos, en el supuesto de que el niño será capaz de abstraer sus características y distinguir las importantes de las secundarias. Tal creencia y proceder didáctico se ancla en un supuesto de clara naturaleza chomskyana: los niños aprenden a hablar escuchando el lenguaje sin necesidad de una enseñanza explícita; esto es posible gracias a que están programados para aprender el lenguaje y las expresiones verbales o escritas lo único que hacen es servir de input para que el mecanismo funcione.

Este supuesto pasó por alto, primero en el campo de la adquisición de la lengua hablada, la gran cantidad de estudios empíricos (Moerk, 1980; Rondal, 1990) que documentaron claramente que el bebé recibe una enseñanza explícita de la lengua hablada, en primer lugar, y, en segundo lugar, que la calidad de la interacción adulto-infante influye en la adquisición del lenguaje hablado. Hace falta desarrollar ese mismo esfuerzo científico para cuestionar seriamente la validez de una enseñanza incidental, no graduada ni programada de la lengua escrita en el aula. Este esfuerzo dejará en claro que la manera natural de ser humano es social.

En relación al inciso D en el cual se explica que la tarea evaluativa del aprendizaje queda en manos del criterio del propio alumno se objeta lo siguiente: al convertir al alumno en su propio censor, el cual puede considerar o no a la realidad misma para elaborar sus juicios, el profesor tendrá dificultades prácticas para establecer criterios de evaluación y mayores dificultades para calificar. El niño podrá concluir, por ejemplo, que el planeta Tierra flota sobre un mar de fuego y el profesor deberá aceptarlo como correcto, ¿pero correcto hablando de qué? ¿Qué calificación le deberá adjudicar? Aunque parezcan situaciones inadmisibles esta es la realidad del enfoque integral. Ante la duda remitámonos a los textos, en un libro de la SEP, escrito con este enfoque, se encuentra el caso de que el niño escribe:



y se le acepta y premia que diga que ahí está escrita la frase "José come pan".

No hay un principio de realidad, no se considera la coherencia con el mundo, el qué se dice ni cómo. Se desvirtúa el lenguaje escrito y se le convierte en un bizarro artilugio despojado de seriedad y respeto: ¡viva la anarquía!

Se ha podido observar, además, que estos grupos, al ver disminuida la figura del profesor en cuanto que este deja de ser un agente culturizador, son muy desordenados y violentos; tienen dificultades para distinguir entre la realidad y sus fantasías y son incapaces de escuchar puntos de vista distintos al suyo.

En relación a las paradojas que el enfoque del lenguaje integral acoge, una de las más absurdas consiste en considerar el aprendizaje como un elemento que depende de la maduración, lo cual resalta una visión biologicista del conocimiento. Se da la paradoja en el sentido de que adoptar una óptica biologicista evidentemente conlleva a situar al sujeto en una situación organocéntrica. Se concibe al individuo como un ente aislado que se autodetermina. Esta visión pasa por alto la influencia del medio social en la formación de los individuos. Pues bien, a pesar de lo anterior, se argumenta que quiere desarrollarse el uso comunicativo del lenguaje, es decir, un uso social. Se trata de remediar esta grave anomalía recuperando diversas aportaciones de la sociolingüística (Halliday, 1975) entre los que se encuentran los siguientes supuestos:

- el procesamiento cognitivo debe entenderse en el marco del contexto en el que sucede.
- los niños aprenden el lenguaje a través de su uso funcional.
- se destaca una perspectiva pragmática en la cual la comunicación dependerá de las elecciones del sujeto por participar en las interacciones comunicativas y de las decisiones pragmáticas relacionadas con el medio por el que se transmitirá el mensaje.

Los supuestos señalados tienen las siguientes implicaciones en el aula:

- el profesor busca hacer explícito a los niños el propósito de la lectura.
- se le presentan a los alumnos textos que satisfagan diversas necesidades y funciones: función interactiva, función heurística, función instruccional y función recreativa.

Estos parches teóricos obligados por la realidad han llevado al enfoque del lenguaje integral a una postura absolutamente ecléctica y, en algunos casos, sumamente confusa, al respecto, podemos ver, en libros de este enfoque recientemente distribuidos entre los profesores de primaria, que son capaces de incorporar a Vigotsky junto con Piaget y Ausubel para elaborar el marco conceptual de su enfoque.

Cabe recordar que en el siguiente capítulo seguirá el análisis de este enfoque pero centrándolo en la manera en que han entendido el aprendizaje funcional de la lecto-escritura.

Una vez presentados los principales supuestos teóricos, metodológicos y derivaciones empíricas del lenguaje integral y dado que hemos tratado de contextualizar nuestro trabajo en la realidad de nuestro país, abordaremos el desarrollo que ha tenido el lenguaje integral en México, con el mismo afán de contextualizar nuestro trabajo en la realidad de la escuela mexicana.

1.3.2.1 El enfoque del lenguaje integral en México.

El enfoque del lenguaje integral en México ha sido desarrollado alrededor del programa PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las

Matemáticas)⁴. Consideramos que PALEM forma parte de la corriente del lenguaje integral porque en sus documentos rectores consideran que el lenguaje se aprende de manera espontánea, sin necesidad de una programación didáctica y como fruto de la vida cotidiana, en la cual el aprendiz despliega todos los potenciales lingüísticos que se consideran innatos en el ser humano. PALEM es un proyecto iniciado experimentalmente en Monterrey durante la década de los 80's por Margarita Gomez-Palacio quien se fundamenta en el trabajo teórico de Emilia Ferreiro, la cual a su vez trabaja una ecléctica visión en la que incluye la psicogenética piagetiana y la obra de Vigotsky. En PALEM se presentan al docente una serie de actividades, materiales y recomendaciones didácticas para enseñar la lecto-escritura. Estas actividades están fundamentadas en una investigación de corte piagetiano en la cual se estudian las etapas previas a la adquisición de la lecto-escritura por parte de los niños. Derivada de esa investigación se plantean una serie de actividades que siguen las etapas de adquisición de la lengua escrita, estas actividades son las que dan lugar a PALEM. En estas actividades se destaca la importancia de aprender la lectura y la escritura como búsqueda y creación de significados, por lo que se evita al máximo generar aprendizajes mecánicos.

Desde la óptica de PALEM se define el aprendizaje de la lecto-escritura como "proceso de adquisición de la lengua escrita". En este proceso se trata de demostrar un camino que va desde el no darle ningún sentido a las letras hasta el momento en que el lector le da un sentido convencional a cada letra al asociarla específicamente a un sonido. Se considera que este proceso sigue una evolución caracterizada por etapas que se definen a partir de las hipótesis que los niños van planteando acerca de las características de la lengua escrita, las etapas son:

- a) representaciones e interpretaciones presilábicas.
- b) representaciones e interpretaciones silábicas.
- c) representaciones e interpretaciones alfabéticas.

En la etapa presilábica los niños primero consideran el dibujo y la escritura como elementos indiferenciados. Posteriormente consideran que los textos representan nombres de objetos o personas y asignan significado a los textos de acuerdo a las diferencias físicas entre ellos.

En la etapa de representaciones silábicas el niño establece una relación entre las emisiones sonoras y los textos. Por ejemplo, piensa que a una emisión sonora larga le corresponde un texto largo. Sin embargo, en estos intentos por hacer corresponder el sonido con la grafía descubre que el habla no es un todo indivisible y hace corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra.

En la etapa alfabética el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica y establece la correspondencia entre cada grafía con cada

⁴En estos momentos PALEM es sustituido por el proyecto PRONALES, Programa Nacional de Lectura y Escritura; este programa es teóricamente idéntico a PALEM, pero está orientado a todos los grados de la primaria, no sólo a primero y segundo grados.

sonido de la emisión oral. Cuando ha logrado establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, será necesario que descubra la relación entre secuencia gráfica y secuencia sonora en el habla para que los textos sean leídos. Cabe aclarar que entre la segunda y tercera etapa puede coexistir la concepción silábica y la alfabética a lo que se denomina como subetapa de representación silábico-alfabética.

La propuesta no es en rigor un método, por lo tanto no cuenta con la explicitación de un procedimiento que señale específicamente las actividades que debe desarrollar un profesor con sus alumnos. Sin embargo el docente que elija trabajar con la propuesta deberá realizar a lo largo del ciclo escolar las siguientes acciones:

- A. Evaluación del nivel de adquisición de la lengua escrita en los alumnos.
- B. Clasificación de los alumnos de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- C. Planeación de actividades:
 - individuales
 - de equipo
 - grupales
- D. Evaluación de los progresos en el aprendizaje de la lectoescritura.

A. Evaluación del nivel de adquisición de la lengua escrita

La primera actividad que el docente debe hacer con sus alumnos es conocer el nivel de adquisición que tienen de la lengua escrita. La evaluación juega un papel importante y tiene como objetivo dar cuenta del proceso que sigue el alumno para comprender la lengua escrita como objeto de conocimiento. El maestro debe llevar a cabo cuatro evaluaciones a lo largo del año acerca de los siguientes aspectos:

.Escritura.

.Lectura.

.Análisis de la representación escrita de las oraciones.

B. Clasificación de los alumnos

Los resultados de las evaluaciones deben concentrarse en un registro de evaluación en que se pueda anotar el resultado de cada evaluación

C. Planeación de las actividades

Ya que clasificó a los alumnos de acuerdo a su nivel de conceptualización, el docente planea las actividades individuales, de equipo y grupales. Aunque se hace esta distinción, debe predominar en el trabajo cotidiano el trabajo por equipos, sentando a los niños alrededor de mesas e integrándolos en forma distinta cada cierto tiempo. En todas las actividades se buscará promover que los alumnos entren en conflicto cognitivo, así como que encuentre las funciones comunicativas de la lengua a través de

⁵ Queremos aclarar que esta caracterización didáctica la construimos a partir de los textos oficiales de la Propuesta, son un intento personal por darle cierto sentido a un texto que se presenta de manera desestructurada didácticamente.

la contrastación de hipótesis lo cual favorecerá que los alumnos evolucionen de un nivel a otro más complejo.

Actividades Individuales

El profesor asignará tareas a sus alumnos de acuerdo a su nivel lingüístico. Al interactuar a solas con la lengua escrita el niño pondrá a prueba sus hipótesis, comprobándolas o generando otras más satisfactorias.

El profesor deberá caminar entre sus alumnos observando sus actividades, y les planteará preguntas que propicien la reflexión y el cuestionamiento. Algunas actividades pueden ser:

- .seguir la lectura de un texto.
- .formar palabras.
- .redactar una carta.

Actividades de Equipo

El profesor también deberá planear actividades para desarrollarse en equipo entre niños de niveles próximos. Por ejemplo, niños presilábicos con niños silábico-alfabéticos. El objetivo de esta estrategia de trabajo es favorecer el intercambio de opiniones y la confrontación de éstas entre los miembros de cada uno de los equipos. Algunas actividades propias de el trabajo en equipo son:

- .ilustración y redacción de un cuento.
- .búsqueda de palabras con determinada letra.
- .redacción de instrucciones para encontrar algún objeto que un equipo escondió.

Actividades Grupales

La tercer estrategia implica el trabajo simultáneo con todo el grupo, con la finalidad de propiciar la discusión y confrontación de opiniones. Debe cuidarse que participen en ella la mayor parte de la clase y que no sean los alumnos avanzados los que siempre den la respuesta y hagan todo.

D. Evaluación del Aprendizaje

La evaluación dentro de PALEM busca ser permanente, sistemática, cualitativa y retroalimentadora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Permanente puesto que en todo momento el maestro constatará a través de las participaciones, producciones e interpretaciones de los niños, las diferencias conceptuales que cada niño presenta. Por tal razón el principal instrumento de evaluación con que contará el docente será la observación directa.

Sistemática al buscar siempre el siguiente orden: definición del aspecto que se está evaluando y registro calendarizado de los progresos que se van observando en el alumno.

Cualitativa ya que las evaluaciones que el profesor haga no expresarán simplemente un número , sino que deberán indicar tanto el momento evolutivo del niño como las circunstancias que lo favorecen o entorpecen.

Retroalimentadora porque las evaluaciones permitirán al profesor organizar su trabajo.

Puede ser que el lector encontrara incompleta esta descripción desde un punto de vista didáctico, quizás se aclare la situación si se considera que para PALEM aprender la lengua escrita es una tarea individual en donde el alumno plantea sus hipótesis acerca de lo que representan las palabras y las somete a evaluación para confirmarlas o refutarlas; esto quiere decir que el maestro no enseña a leer, en el sentido de establecer una didáctica grupal, el alumno por sí mismo es el que logrará este aprendizaje el cual nos dicen que se llevará dos años.

A continuación pasaremos a la valoración crítica del lenguaje integral

1.3.2.2 Crítica al enfoque del lenguaje integral

Entre las principales críticas que el denominado “enfoque de habilidades” hace al lenguaje integral se encuentran las siguientes objeciones.

Críticas empíricas

Stahl y Miller(1989) analizan las investigaciones reportadas en la literatura, y en especial centran su atención en las características de los sujetos que han participado en las aplicaciones del enfoque del lenguaje integral, encontrando que este enfoque obtuvo resultados positivos con alumnos de clase media, pero que al aplicarlo con niños pobres no hubo buenos rendimientos. Tales resultados restarían efectividad al lenguaje integral puesto que dependería de las características de los sujetos a los cuales se les aplicara. Además los resultados tendrían un sesgo tremendo, la misma Ferreiro (op.cit) ha mencionado que las condiciones de vida de los niños de clase media los hacen partícipes de numerosas interacciones con materiales escritos aún antes de entrar a la escuela. En la misma línea de Stahl y Miller, Feitelson y Goldstein(1986) encontraron efectividad del enfoque del lenguaje integral al ser aplicado con alumnos provenientes de familias con alto nivel cultural, con padres profesionistas y con numerosas oportunidades de interactuar con libros, computadoras y asistencia a museos y galerías de arte.

Si este sesgo se está dando en los sujetos participantes en las investigaciones del lenguaje integral, bien valdría la pena reconsiderar su aplicación en la escuela pública de México, en donde, según las estadísticas oficiales el 64% de la población vive en condiciones de pobreza y 15% más en condiciones de pobreza extrema.

Aprendizajes restringidos

Delpit (1988) critica la práctica de los partidarios del enfoque del lenguaje integral consistente en utilizar la misma “jerga lingüística” empleada por los alumnos para enseñarlos a leer y escribir, señalando que cuando los niños entrenados de esta forma fueron enfrentados a materiales con lenguaje científico, de uso administrativo

(como formularios) o literario, mostraron deficiencias en la comprensión lectora. Enseñar a alguien lo que ya sabe es una de las cualidades del lenguaje integral, pero en este hallazgo de Delpit se advierte que no se puede enseñar a leer y escribir sólo utilizando el lenguaje de la cotidianidad. El lenguaje integral carece de una perspectiva contextualista que le permita reconocer la especificidad situacional que necesariamente debe tener el lenguaje para ser efectivo: no se puede escribir una carta de amor en el tono con que se redacta un discurso político. Al enseñar a los niños sólo en el lenguaje de un contexto, el cotidiano, se les reduce sus márgenes de interactuar en otros contextos.

Críticas éticas

Cuando estas críticas se dan a conocer se da de inmediato la contrargumentación de los partidarios del lenguaje integral encabezados por los Goodman(1993), sin embargo esta contra-argumentación es enfrentada de nuevo por Sthal y Miller diciendo que el lenguaje integral minimiza los datos en contra que se reportan en la literatura científica, desprecia la investigación empírica y centra sus argumentos en un nivel ideológico. Sthal y Miller critican el hecho de que en el enfoque del lenguaje integral se hable de democracia y libertad y que sin embargo se dedican a descalificar a priori a todos los que no están de acuerdo con su enfoque.

Críticas metodológicas

En el aspecto metodológico empleado por el lenguaje integral para demostrar sus bondades se objeta el uso de estudios de caso en los cuales ciertos profesores declaran haber transformado y mejorado su enseñanza del lenguaje pero sin aportar datos empíricos mínimos que permitan hablar de valoraciones objetivas, por ejemplo no se hace mención de uso de grupos control o de aplicación de pre-test, pos-test. Esta crítica insistiría en señalar que el testimonio no puede ser un argumento sólido dentro del quehacer científico. Al respecto Fry (1993), argumenta:

“Los testimonios no son una aceptable forma de conocimiento para una profesión respetable. Los comentarios de algunos profesores de ciertos distritos que “aman el método X” no son razón suficiente para cambiar de método” (p.182).

Por otra parte, se le critica al lenguaje integral su postura maniquea que los hace dividir el mundo entre los que están a favor o en contra de su enfoque, sin detenerse a valorar y apreciar la diversidad pedagógica. Como parte de una comunidad científica se deben conocer e investigar las prácticas de enseñanza en el aula que son efectivas. Es necesario valorarlas y estudiarlas y promover que las revistas de divulgación del conocimiento formen públicos ilustrados a partir de la discusión seria de las cualidades y limitantes del enfoque teórico que se sostiene.

Crítica social (ideológica)

Una de las últimas críticas que se le hacen al enfoque del lenguaje integral tiene que ver con la manera en que se hace uso de la ideología para justificar una práctica

pedagógica. En Estados Unidos ha sucedido que quienes han criticado al lenguaje integral son descalificados diciendo que forman parte de la derecha, del partido republicano y partidarios del status quo; de tal manera que quienes apoyan el lenguaje integral resultan ser los únicos comprometidos con las causas democráticas. De acuerdo a ciertos autores el lenguaje total es más una ideología que una manera de enseñar (Foorman, 1995; McKenna, Stahl y Reinking, 1994).

Como ya decíamos anteriormente el lenguaje integral parte de una postura anarquista que busca la disolución social. No estamos asumiendo ninguna postura conservadora sino señalando que si no hay instituciones sociales, si se disuelve el estado de derecho, como actualmente sucede en nuestro país, se cae en la ley del más fuerte, en el desorden y en el campo académico, en el relativismo, en la falta de compromiso y ética profesional.

Lo peligroso de tesis como las que subyacen al lenguaje integral es que muchas veces operan sin ser percibidas y actúan como verdaderos caballos de Troya que minan desde adentro la fuerza de las instituciones académicas.

Queremos completar esta crítica al enfoque del lenguaje integral aportando algunas objeciones a PALEM.

1) fue un método de trabajo generado en grupos integrados los cuales atienden a niños con deficiencias de aprendizaje o lesiones neuronales y no con niños normales como los que acuden a las escuelas primarias regulares. Se cae en un problema debido a que se descuida asegurar la generalización del método, pues no se investiga para adoptar el método a las características de los sujetos normales. Tal olvido resta validez didáctica al método, pues es sabido que un principio didáctico fundamental consiste en adaptar el método de enseñanza a las características del alumno.

2) fue concebido para trabajar con grupos pequeños de no más de 10 alumnos, lo cual no se ajusta a la realidad de la escuela primaria mexicana en la cual el promedio de alumnos por grupo es de 35.

3) supone del profesor que la aplica un conocimiento de la psicología genética, de la psicolingüística y la sociolingüística del cual carece el grueso del profesorado de educación primaria. Hay que recordar que la mayoría de los profesores estudiaron la normal cuando a esta se accedía después de cursar la secundaria, además la teoría piagetiana es de reciente difusión por lo que en las normales apenas se está incluyendo en los planes de estudio. Todas estas circunstancias se constituyen en obstáculos debido a que consideran las características del docente mexicano en cuanto a su nivel académico y sus hábitos de estudio. Toda actividad de actualización parte de un diagnóstico en el cual se definen las cualidades de los sujetos en actualización, a partir de las cuales se puede definir pertinentemente la estrategia más adecuada para la actualización y las metas realmente alcanzables como resultado de este trabajo.

4) el profesor que trabaja con PALEM debe anticipar que su trabajo será a largo plazo ya que supone que el alumno ocupará hasta dos años en aprender a leer y escribir. Su uso es cuestionado por los padres de familia quienes ven preocupados como en las escuelas particulares los alumnos entran a primer grado de primaria sabiendo leer y

escribir mientras que los niños de escuelas oficiales pasan a segundo grado de primaria en algunos casos sin saber leer ni escribir. Esta promoción a segundo grado la justifican las autoridades de la SEP. (1997) con el argumento de que hay que respetar la velocidad y ritmo de aprendizaje del alumno los cuales supuestamente abarcan dos años para poder aprender a leer y escribir.⁶

Para efectos políticos esta tesis de PALEM ha facilitado la demagogia, pues el Estado ha podido elevar sus índices de eficiencia terminal.

5) la pedagogía operatoria y sus híbridos como el "constructivismo", planteamientos que apoyarían didácticamente el trabajo en PALEM, resultan ser impactantes discursos pero limitadas opciones prácticas, como queda ilustrado en el hecho de que es el discurso educativo de moda pero con poca aplicación efectiva. Por ejemplo, en la dirección 2 de Educación Primaria en el D.F., en 1995 se solicitó un listado de los grupos de 1º que aplicaban PALEM y de un total de 700 grupos de primer grado se dio un listado de sólo 10 grupos que aplicaban PALEM. De la misma manera en el Sector 07 en el D.F: de 40 grupos de primero que había en 1996, sólo 1 aplicó PALEM.

7) al fin y al cabo basta con pensar un poco acerca de la importancia que puede tener para el aprendiz de la lecto-escritura saber que las letras "dicen algo". Pensémoslo de esta manera, qué tanto ayudará a un analfabeto en ese idioma saber que la escritura en japonés dice algo: muy poco ¿o no? Sobre todo hay que valorar tal importancia considerando la cantidad de tiempo y recursos que llevará el que un niño "descubra" tal cualidad de las letras.

1.3.3. Evaluación funcional de la lecto-escritura.

Más allá de la retórica quisimos resolver, a partir del análisis de las propuestas didácticas, el debate existente acerca de cuál es la mejor o mejores opciones con las cuales se puede enseñar a leer y escribir funcionalmente. Sin embargo lo único que encontramos es que no hay datos concluyentes al respecto pues para cada estrategia se encuentran objeciones, en este momento del trabajo las críticas fueron alrededor de aspectos conceptuales o metodológicos. Pudimos apreciar críticas tanto para el enfoque de habilidades como para el enfoque del lenguaje integral. A continuación dedicaremos un apartado para presentar los resultados comparativos en el aprendizaje de la lecto-escritura generado por cada enfoque y que se reportan en la literatura.

Stahl y Miller (op.cit) revisan los artículos de investigación que han confrontado empíricamente grupos entrenados con "enfoque de habilidades" vs. lenguaje integral encontrando que en un total de 16 artículos encontrados en 11 de ellos no se reportan diferencias entre los grupos, 4 señalan ventaja de los grupos del lenguaje integral y 1 encuentra mejores resultados en el grupo de "enfoque de habilidades", los aspectos que se midieron fueron reconocimiento de palabras, lectura y se aplicaron test estandarizados de vocabulario y de decodificación.

⁶Al respecto debemos señalar que esta trampa de acreditar a alumnos incapaces explica por qué se redujeron los índices de reprobación en primaria, de acuerdo al informe de labores de la SEP respecto al año lectivo 1995-96.

Foorman (1995), revisa el debate existente entre la aproximación del lenguaje total y la del enfoque de habilidades señalando que las evidencias empíricas favorecen la instrucción explícita del código alfabético, y concluye que la enseñanza incidental provista por las actividades de escritura del lenguaje integral no garantizan la comprensión alfabética. En la misma línea Purcell-Gates, McIntyre y Frepp (1995) encontraron una alta relación entre actividades en casa de deletreo e identificación aislada de letras con el aprendizaje exitoso de la lectura, en comparación de actividades incidentales de enseñanza como la existencia de materiales para la lectura. Las conclusiones de Foorman (op.cit) y Purcell-Gates y colaboradores, establecerían una ventaja a favor del enfoque de habilidades en el aprendizaje de la lecto-escritura, pero en un nivel que, si bien es básico, a la vez señala un análisis incompleto del aprendizaje de la lectura.

Esta revisión, la cual no encontró un campo abundante de reportes de investigación no obstante ser un campo de gran interés social y que atrae a numerosos investigadores, desgraciadamente nos muestra que no se han considerado en estos estudios comparativos la dimensión funcional de la lecto-escritura. Esto es realmente lamentable, porque siendo la alfabetización funcional el propósito mundial en la enseñanza de la lecto-escritura, poco se ha considerado esta dimensión para valorar las maneras más coherentes teóricamente y efectivas en la práctica, para enseñar a leer y escribir.

Al continuar la revisión encontramos que existen algunos escasos estudios en los que se ha pretendido evaluar funcionalmente la lecto-escritura, a continuación presentaremos este análisis, en el que pudimos apreciar que tal parece que el término funcional es concretado en la literatura sobre evaluación del aprendizaje de maneras diversas, es decir, parece que el problema se complica pues no hay siquiera consenso en qué entender por funcional. Sin embargo se pueden apreciar dos perspectivas generales, las que ven lo funcional como equivalente a comprensión y las que lo equivalen a uso social; a continuación analizaremos ambas perspectivas.

El uso del término función como equivalente a "comprensión de la lectura" en tareas escolares

Esta conceptualización se ha usado preferentemente en el estudio de la lectura y no en el de la escritura.

Simpson y Leslie (1988) desarrollan una investigación para encontrar indicadores que les permitan distinguir la ejecución de lectores adultos y el impacto que tienen distintos textos; en su estudio distinguen al lector funcional como el que comprende la lectura, lo cual establecían a partir de las respuestas dadas a preguntas sobre lecturas. Las autoras concluyen diciendo que la velocidad de la lectura es una cualidad que distingue a los lectores funcionales de los que no lo son, y que esa velocidad es la que les permite comprender.

El uso del término función para referirse al empleo de la lecto-escritura en tareas de la vida cotidiana

En este apartado se incorporará la revisión y el análisis de la literatura en la cual se usa el término funcional para referirse a los actos de lectura en los cuales el lector amplía el uso de la lectura más allá del aula y la usa en situaciones de su vida cotidiana. Este uso es muy apreciado a niveles políticos y sociales en general, es el objetivo educativo de numerosas naciones y precisamente adquiriría el adjetivo de funcional por responder a una visión de la realidad -la funcionalista- en la cual se tiene una perspectiva biologicista de la vida humana. La sociedad es vista como un organismo y sus diferentes componentes como "órganos" de la misma. De acuerdo con esta perspectiva el sentido de la sociedad es asegurar la satisfacción de las necesidades de sus individuos mediante la colaboración de sus diferentes componentes. Este objetivo no impide, sin embargo, que subsista una perspectiva darwiniana en la cual se acepta la lucha por la supervivencia y la supervivencia del más fuerte. De acuerdo con esta perspectiva social la educación tiene como sentido proporcionar elementos a los individuos para que puedan incorporarse competitivamente a la vida social. Como contenido educativo, la lecto-escritura debe ser aprendida como una herramienta que pueda ser utilizada en esa competencia diaria por la vida. Esta perspectiva educativa que tiene firmemente ancladas sus raíces en el capitalismo, fue propuesta por la UNESCO a los países en desarrollo desde la década de los 60's, y es ahora con el neoliberalismo que recobra bríos. Resulta entonces vana la pretensión de los partidarios del lenguaje integral por asumir una postura liberal y tachar a los partidarios del enfoque de habilidades como conservadores, puesto que en el lenguaje integral también se busca responder a un planteamiento político-educativo hegemónicos e imperialista como se pueden entender las políticas de la UNESCO, aunque ahora a 30 años de distancia se proponga la política de "educación para todos" (UNESCO, 1991). Los críticos resultaron ser también parte de los defensores del sistema.

Spratt, Seckinger y Wagner (1991) desarrollaron una investigación en Marruecos con el objetivo de evaluar la alfabetización funcional de los alumnos de educación básica, además de observar si este aprendizaje se relacionaba con factores socioeconómicos. Para cumplir con estos objetivos los autores hacen uso de unas peculiares tareas: piden a los sujetos que les proporcionen informaciones precisas contenidas en un recibo de luz, un periódico y una caja de medicina. Los autores encuentran que la enseñanza sí logró lectores funcionales, pues encontró diferencias positivas entre los grupos de alumnos a favor de los que tienen mayor tiempo de escolaridad.

Como adelantábamos, no se encontraron evidencias empíricas que zanjaran la disputa, y por el contrario, la situación es más confusa pues el campo de la evaluación al respecto es tan diverso como las maneras que se proponen para lograr un aprendizaje funcional. Se aprecia además que esta "evaluación funcional" considera como sujetos de investigación alumnos de los últimos grados de primaria o adultos.

Capítulo II

Análisis del concepto de función en la investigación sobre el aprendizaje de la lengua escrita

La Escritura es un texto que encierra infinitos sentidos y puede ser comparado con el plumaje tornasolado del pavo real.
Jorge Luis Borges (1980)

En este capítulo analizaremos la controversia conceptual y metodológica que trasmina la enseñanza de la lecto-escritura. Nuestra labor consistirá en demostrar que el problema de la evaluación funcional de la lecto-escritura es antes que nada un problema conceptual, el cual al ser resuelto permitirá una solución empírica.

Para llevar a cabo esta tarea haremos, en primer lugar, una descripción de la estrategia a seguir, la cual recupera fundamentalmente las técnicas de análisis conceptual propuestas por Ribes(1992).

2.1 Estrategia para el análisis conceptual.

Ribes ha sido uno de los psicólogos que más han resaltado la importancia de hacer un análisis de los conceptos de nuestra disciplina como estrategia clave para la resolución de numerosos y añejos problemas, al hacer esta propuesta se inspira en el trabajo de psicólogos como Kantor y filósofos como Wittgenstein y Turbayne. De acuerdo con Ribes (1992), el origen de numerosos problemas psicológicos se desprende del uso indiscriminado de términos del sentido común, los cuales son incorporados a la teoría y al trabajo empírico acarreado un sinnúmero de problemas; este problema es resultado del surgimiento de la psicología como disciplina científica la cual hereda del Renacimiento una concepción racionalista y dualista, así como de la falta de un lenguaje técnico para hablar de lo psicológico, se usan términos del sentido común y, por tanto, multívocos y con fuertes implicaciones ideológicas. De manera extensa queremos citar a Ribes, y así ilustrar la problemática que acarrea en la disciplina psicológica el uso indiscriminado de términos del sentido común:

“Los términos psicológicos empleados en expresiones del lenguaje ordinario, aislados carecen por sí mismos de significado, o cuando menos de significación unívoca o precisa. Son términos que siempre forman parte de expresiones que tienen como función principal comunicar. Comunicar implica afectar el comportamiento de otros mediante el lenguaje, y a diferencia de otros empleos del lenguaje o mejor dicho, de otros juegos del lenguaje, la comunicación siempre tiene lugar como una convención específica en relación con un contexto y determinadas formas de uso de las palabras y expresiones. A diferencia del lenguaje ordinario, los lenguajes técnicos son lenguajes descriptivos y designativos. De ahí que cuando la psicología transmutó los términos del lenguaje ordinario empleados con propósitos comunicativos en términos técnicos descriptivos y designativos incurrió en un gran error lógico: suponer que los términos son significativos al margen de su uso y su contexto. Convirtió a términos situacionales multívocos en significado en términos unívocos designativos. Se creyó que las palabras describían cosas en cualquier juego del lenguaje, y que las cosas descritas eran referentes universales e inequívocos. Naturalmente, al

descontextualizar a los términos y expresiones de su uso ordinario, la psicología se quedó con un conjunto de palabras cuya significación empírica dejaba de ser obvia y evidente. La carencia de una significación unívoca supuesta fue compensada por el ajuste de los términos a la semántica de modelos preconcebidos, a los que se les otorgó pertinencia descriptiva para categorizar los acontecimientos psicológicos. El resultado histórico de esta estrategia es la consabida torre de Babel en que se ha convertido la psicología: se emplean los mismos términos fundamentalmente, pero cada psicólogo le confiere una significación diferente. No sólo hay confusión conceptual, sino también confusión terminológica.

Concomitante a esta ambigüedad conceptual de la terminología psicológica, surgió la necesidad de establecer mínimos de referencialidad y consenso para los conceptos empleados en las diversas aproximaciones teóricas. El operacionalismo procuró un instrumento atenuador de la gran confusión lingüística y conceptual en que estaba inmersa la psicología.

Los conceptos se definieron en términos de las operaciones o procedimientos empleados para observar o recolectar datos, procedimiento que se suponía eran pertinentes a la naturaleza empírica."(Ribes, 1990 p.15-16).

Nuestra visión es que en la investigación sobre evaluación funcional del aprendizaje de la lecto-escritura el desorden conceptual es el problema principal; este problema lo podríamos sintetizar en la siguiente frase de Wittgenstein, "hay métodos experimentales y confusión conceptual" (1974, en Tomasini, 1985).

La vía que puede salvar esa problemática es el análisis de la manera en que se usa el término en cuestión, en este caso: función.

Uno de los métodos recomendados por Wittgenstein para la elucidación de un concepto es el de examinar el modo como la palabra en cuestión es usada en el juego de lenguaje original. Una elucidación real tiene que poder dar cuenta de cómo alguien aprende a usar la palabra. Saber usar las palabras es saber expresarse y es tener el dominio de una técnica, pero no está implicado que el dominio de la técnica asegure la comprensión de la gramática profunda de las expresiones. El estudio de la gramática profunda, en el sentido de Wittgenstein, es la descripción del uso de las palabras, por lo que la comprensión de la gramática no es un asunto a priori y sólo puede generarse mediante la descripción fiel y detallada de los usos normales de las palabras.

2.2 Análisis del enfoque de habilidades.

Ya dijimos en el capítulo anterior que el término "funcional" no ha estado presente en los estudios acerca de la efectividad de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, sino que se ha utilizado para distinguir ciertos usos de la lengua escrita. Sin embargo, en este apartado intentaremos realizar un análisis conceptual con dos objetivos: 1)precisar de que manera se usa el término dentro del enfoque de habilidades, y 2)analizar si con el enfoque de habilidades se puede lograr aprendizajes comunicativos del lenguaje escrito tal y como los programas de estudio de primaria proponen al referirse al término funcional.

Es Minjares (op.cit) quien, influido por la corriente pragmatista de Dewey, incluye de manera explícita en sus escritos didácticos acerca de la lecto-escritura el término de funcional. Al elaborar la descripción de su metodología de enseñanza

señala que no se busca solamente el logro del descifrado sino que "aspira a que los alumnos puedan emplear la lectura y la escritura entendiendo lo que leen". Al revisar las ocasiones en que el método Minjares le pide al alumno más que decodificar observamos que básicamente se refiere a que los alumnos sean capaces de algunas de las siguientes actividades a partir de la lectura realizada:

- repetir lo leído con sus propias palabras.
- responder algunas preguntas acerca de detalles de la lectura.
- señalar el tema del que leyeron.

La funcionalidad de la lectura se resuelve y práctica en el aula de clases, queda preferentemente circunscrita a las tareas escolares. Específicamente podemos advertir que se usa el término para hablar de la comprensión de lo leído.

Se advierte entonces que el término "funcional" viene a ser usado para destacar diferencias cualitativas en el dominio de la lecto-escritura. No se le dice lectura funcional a la que es más veloz o pulcra, no se destacan aspectos formales sino niveles de logro que permiten al lector-escritor emplear la lengua de más y variadas formas. Esta distinción sin embargo, ante la carencia de una teoría del desarrollo lingüístico que le permita precisamente distinguir varios niveles y no sólo suponer que hay niveles. No pasa de ser dicotómica: o se hace lectura decodificadora o se hace lectura funcional.

Considerando el método Minjares como ejemplo claro del "enfoque de habilidades", se advierte en este enfoque la preocupación de mantener una perspectiva objetiva que evite la especulación, sin embargo, se aprecia también la limitación de no contar con una explicación de las diferencias cualitativas en el aprendizaje de la lecto-escritura, lo cual redundará en la manera en que se usa el término función.

De manera más específica se puede advertir las siguientes limitaciones en los métodos del enfoque de habilidades revisados.

El método onomatopéyico tiene un fundamento sensual-empirista en donde se supone que el conocimiento se impone en el sujeto que juega un papel pasivo. La lengua escrita se convierte en un estímulo del cual se resaltan sobre todo sus dimensiones físicas, en menoscabo de las culturales. Por tanto el énfasis en la enseñanza recae precisamente en las cualidades físicas de la letra y de la letra que es hecha voz; los profesores entrenan rasgos, entonaciones, en fin, todas las cualidades físicas que involucran leer y escribir. Precisamente esto explicaría el por qué en las investigaciones que se reportan los alumnos entrenados con métodos parecidos al onomatopéyico, en cuanto a su énfasis en la forma, califican alto en tareas de correspondencia sonido-letra o decodificación.

Cuando se pide al método onomatopéyico que entrene alumno en la funcionalidad¹ de la lengua escrita se advierten ciertas limitantes: la minuciosidad didáctica en el entrenamiento, que se presentó anteriormente para lograr la decodificación, se pierde, y en su lugar se cae en generalidades tan simples como las de indicar que se practique asiduamente la lectura. Si bien esta recomendación no es

¹Ya se dijo que, aparentemente, el término es usado para referirse a la comprensión.

desdeñable por sí misma, si es evidente que se deja al azar, a la enseñanza incidental, el logro de este nivel de lectura.

Precisamente al decir que la lectura funcional marca una diferencia cualitativa, sería la explicación para la carencia didáctica que se aprecia en la perspectiva del método onomatopéyico. Acorde con su fundamento sensual empirista desde el enfoque de habilidades se entendería que las diferencias cualitativas en el aprendizaje señalarían, más que otra cosa, diferencias cuantitativas²: se puede entrenar a los niños a que lean más rápido o escriban con trazos más precisos, pero no existe el marco conceptual para entender los múltiples usos sociales de la lengua escrita, uno de los cuales es el académico.

Consideramos que Minjares se da cuenta de las limitaciones de este empirismo sensualista del método onomatopéyico, pero al mismo tiempo advierte en él cualidades que lo han definido como un método eficaz para el entrenamiento de la decodificación. Pensamos que esa es la base a partir de la cual plantea su método GUIA.

Esta percepción de las limitaciones que imponen reducir la lengua escrita a sus dimensiones físicas Minjares la intenta suplir con el recurso de integrar la enseñanza de la correspondencia grafo-fonética a contextos que llenan de sentido a los trazos y sonidos, de manera que se enseñe al alumno en situaciones profundamente humanas, y, fundamentalmente, en la posibilidad de interactuar con eventos no presentes mediante la lengua escrita.

Minjares busca mediante su didáctica recuperar los diversos usos de la lengua, como el planear, recordar, demandar, etc., sin embargo, esta claridad de las limitaciones está circunscrita a su vez por la carencia de una explicación psicológica coherente del desarrollo del lenguaje. Podemos advertir que la opción de Minjares se construye, con mucho, a partir de lo que Ribes (1980) distingue como tecnología práctica de la enseñanza, en el sentido de que proviene de la experiencia cotidiana, carece de un antecedente conceptual y experimental sólido, y refleja en su construcción cierta ligereza en el uso de conceptos y estrategias, las cuales muchas veces no son coherentes y sólo son impulsadas por un afán pragmático.

Por lo anterior podemos concluir que, conceptualmente, el enfoque de habilidades, concretado en los métodos onomatopéyico y Minjares, encuentra limitaciones serias para abordar la explicación y la enseñanza de la lengua escrita en niveles que vayan más allá de la decodificación. A partir de ese aprendizaje, los logros de los alumnos no son claramente entrenados por el método, sino dejados a la enseñanza incidental, al azar y, sobre todo, al sentido común del profesor.

²Recuerda mucho las limitaciones del paradigma del condicionamiento operante para explicar el desarrollo de la conducta, entendido este como el cambio cualitativo a través del tiempo. Esta coincidencia se explicaría por el paradigma filosófico que comparten el cual, como lo ha señalado Rita Vyuk, es el positivista.

2.3 Análisis del enfoque del lenguaje integral.

El enfoque del lenguaje integral, digámoslo de lleno, supone que el ser humano es un espíritu que puede penetrar al sentido profundo de la realidad sin requerir del mundo de las formas.

Esta accesibilidad directa al conocimiento, que hace pensar en Platón y Kant, se demuestra en las actividades de enseñanza que caracterizan sus propuestas didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura.

Para el enfoque del lenguaje integral "leer es comprender" (Smith, op.cit, p.12), lo cual es explicado como "el logro de la obtención del significado de lo escrito" (p.13). Lo anterior, sin embargo, lleva al desprecio de la materia, de la importancia de saber decodificar para llevar a cabo esta "comprensión". Adoptando esta posición metafísica que dijimos, se cree que leer es una tarea en la que la correspondencia sonoro-grafía no es un aprendizaje importante, y, desprendiéndose de lo anterior, se afirma que cada sujeto comprende el sentido del texto, es decir, el texto no existe por sí mismo sino que es "construido" por cada lector, de manera que cada quien puede decir lo que quiera acerca de una lectura y todo será válido.

Su desprecio por el mundo material y su exaltación del "mundo interno", los lleva a decir que no hay enseñanza de la lengua sino aprendizaje. Obviamente que aprendizaje y enseñanza forman una diada, pero, dado que en el lenguaje integral se da una fuerte reacción en contra del enfoque de habilidades y en el enfoque de habilidades se exalta la actividad del profesor en detrimento de la del alumno, en el lenguaje integral se hace precisamente lo contrario: se concibe un alumno activo y un profesor pasivo.

El aprendizaje, además, no resulta de la interacción didáctica sino de lo que se caracteriza como la "interacción del sujeto (alumno) con el objeto de estudio (lengua escrita)", (Ferreiro, 1990, p. 24).

Se considera así que aprender es una actividad acultural (construcción del conocimiento), no se aprende de los demás, prácticamente se aprende a pesar de los demás, por tanto lo mejor que puede hacer el docente es ser una figura gris, que se mueva en la sombra y que sólo acuda a proporcionar materiales y compañía cuando el alumno lo pida.

Evidentemente que una posición como la que se ha estado explicando tiene como raíz una filosofía dualista, especulativa, en la cual todas las críticas que hace Ribes a la psicología dualista, se aplicarían a esta perspectiva del lenguaje integral.

Se define la comprensión lectora con una actividad interna, inaccesible, oculta, casi mágica y, por lo tanto, se plantea como no susceptible de ser enseñada. De manera que el aprendizaje funcional de la lengua escrita, si bien es planteado como objetivo del lenguaje integral, en el sentido de que se busca favorecer un uso de la lengua escrita efectivo en diversas situaciones sociales como lo pueden ser la lectura de un periódico, la petición de trabajo, el llenado de un formulario, etc., carece de una didáctica precisa para lograrlo, y, en su lugar, vuelve a aparecer la enseñanza incidental, la clásica didáctica del enseñar "así nomás hasta que ya".

Podemos apreciar que se emplea el término funcional para distinguir un uso de la lecto-escritura que va más allá de la decodificación. Se cree que se va a lograr la

funcionalidad en la lecto-escritura con la sólo actividad del sujeto al entregarle periódicos, recetas, etc., visto así como un ente biológico que lucha por adaptarse al medio, en este caso social³. Este desprecio por la cultura sin embargo es fatal pues deja a los aprendices en una situación desventajosa debido a que la lengua escrita es ante todo una creación cultural y si no se dominan las reglas establecidas para usarla, aunque "se tengan todas las ganas" de usar funcionalmente el lenguaje no se podrá llegar a comprender el significado porque no se sabe siquiera corresponder sonido-letra.

Precisamente esta limitación para acceder siquiera a la correspondencia grafofonética es la que ilustran los datos de las investigaciones en las cuales se ha evaluado al lenguaje integral.

Más preocupados por la especulación que por el trabajo científico serio, en el lenguaje integral se carece de una teoría del desarrollo del lenguaje, se tiene una explicación del lenguaje plana: o se lee o no. En la gran categoría lectura se incluye así mismo todos los usos sociales del lenguaje así como las habilidades de comprensión de lectura.

El lenguaje integral incluye, en ese conglomerado amorfo en que convirtieron la lectura, el término funcional, es otro elemento más. Sin embargo, la dimensión social del lenguaje no es comprendida coherentemente por el lenguaje integral y le da al término funcional un uso que responde a los usos cotidianos, sociales y no un claro uso disciplinar resultado del desarrollo de su teoría y práctica.

El que el lenguaje integral sea un movimiento de tintes casi religiosos se puede explicar en que sustenta, precisamente todos los dogmas de la iglesia y que a falta de pruebas objetivas exige fe y se lanza a una cruzada en contra de los infieles que osan dudar. El lenguaje integral es un enfoque sustentado en testimonios porque los testimonios son la fuerza de la fe, de la conversión, del acto revelador que, por fin, les permite alejarse a los docentes de las llamas del infierno del enfoque de habilidades y conducirse al fin hacia la tierra prometida de la enseñanza constructivista...

2.4 Lo funcional: criterio social y criterio disciplinar

En el análisis del uso del término función dentro del campo de la lecto-escritura, Mares y Guevara (1992), señalan que puede ser usado de dos maneras: con un criterio social y con un criterio disciplinar. Con un criterio social se utiliza la palabra funcional de la misma manera en que se utiliza la palabra uso. En el segundo de los casos se utiliza la palabra de acuerdo a la definición que la propia disciplina crea para la palabra.

Con base en estos planteamientos podemos apreciar que en el abordaje conceptual y metodológico que se hace desde las aproximaciones del lenguaje integral y del modelo de habilidades se presenta de manera relajada el uso del término, oscilando entre un uso disciplinar y uno social. Este relajamiento es también evidencia de un dato por demás importante: la carencia de un marco conceptual

³No es gratuito que el fundamento del lenguaje integral se encuentre en perspectivas filosóficas y lingüísticas biologicistas como la de Chomsky y la de Piaget.

definido que les permita a los investigadores entender el uso del lenguaje de manera comunicativa. No hay una teoría que les permita tal análisis y por lo tanto se presentan estudios que metodológicamente son impecables pero difícilmente pueden ser interpretados más allá de la situación de la cual surgen.

Pero el punto medular de nuestra crítica sería que evidentemente en las escuelas y en los lugares de toma de decisión no es, aparentemente, un problema el hecho de que haya poca claridad en la conceptualización y evaluación científica del aprendizaje funcional de la lecto-escritura⁴. Sin embargo para la psicología si lo es, a continuación trataremos de explicar este punto, aunque para lo cual debemos hacer previamente un rodeo.

La psicología es una de las disciplinas involucradas en el estudio del aprendizaje de la lengua escrita. Como actividad científica parte de un cuerpo teórico definido: no puede haber ciencia sin teoría. Al momento en que hay indefinición y confusiones se generan prácticas precientíficas, ya que se carece de un paradigma y en su lugar se estudia un fenómeno siguiendo ideas inconexas y vagas.

Por otra parte se aprecia que cuando se consideran aprendizajes vinculados con usos comunicativos de la lengua los resultados no son agrupados ni explicados por alguna teoría psicológica; en la mayoría de los casos los usos comunicativos o socialmente relevante son entendidos desde una perspectiva sociológica o desde el sentido común.

Dado el persistente uso en las investigaciones y en el campo de estudio de la enseñanza de la lengua escrita de la palabra funcional, para agrupar bajo ese rubro los aprendizajes socialmente relevantes o de manera específica los usos comunicativos de la lengua escrita, se puede apreciar que hay una preocupación disciplinar por conceptualizar y distinguir cualitativamente tipos de aprendizaje pero se carece de una sistemática consideración de lo funcional en las evaluaciones realizadas, y podemos anticipar que existe esa carencia por la falta de precisión en los términos y por uno de los persistentes problemas en la psicología y que es el utilizar los términos del sentido común como si estos fueron unívocos.

Cuando los psicólogos asumen el término funcional como la única manera de dar cuenta del uso comunicativo de la lengua escrita lo que dejan ver es la carencia de términos y categorías disciplinares que les permitan entender niveles cualitativamente distintos en el aprendizaje de la lecto-escritura. Este problema se origina en la consideración del aprendizaje de la escritura y la lectura, para usar una metáfora geométrica, de manera plana y en términos absolutos: o se sabe o no se sabe leer.

Cuando los partidarios del lenguaje integral igualan leer con comprender, y siendo la comprensión de lo que se lee un elemento característico de un uso comunicativo de la lengua escrita, generan de nuevo una situación dicotómica, plana, en la cual lo único que puede aprender de ahí en adelante el sujeto es aprender a usar el lenguaje con nuevos contenidos, ya que se asume que todo acto lector implica necesariamente una lectura en niveles comunicativos. Precisamente como su teoría

⁴ Decimos aparentemente por que mientras exista confusión conceptual es difícil que se pueda solucionar el problema práctico, debido precisamente a que no se tiene claro ni siquiera la problemática.

no tiene la fineza de distinguir distintos niveles en el uso de la lengua. Lo cual evidentemente que si fuera percibido por los investigadores que trabajan el enfoque del lenguaje total los llevaría a darse cuenta de que su teoría carece de potencia explicativa, en cierta manera y con una perspectiva khuniana podríamos ubicar esta situación como la aparición de una anomalía la cual es tratada de resolver recurriendo a otros marcos conceptuales pero sin cuestionar la matriz disciplinar que se tiene. Tanto en su explicación de la lengua hablada como la que hacen de la lengua escrita, no les queda otra que recurrir a términos de otras disciplinas o del sentido común.

En el caso del lenguaje integral vemos que conscientemente recurren a términos de la sociología para explicar el problema, podemos decir que la sociología es la disciplina que acude al auxilio porque quienes desarrollan este enfoque lo conceptualizan desde una perspectiva psicológica, puesto que dicen que la obra de Piaget es la que articula todos los planteamientos que hacen.

En síntesis, los educadores pueden seguir utilizando la palabra funcional para establecer niveles de desarrollo en el uso de la lengua escrita diferente a la simple decodificación, aunque ya sabemos también, que su posible explicación será vaga ante la ausencia de una visión teórica que ofrezca una explicación clara de distintos niveles funcionales en el uso de la lengua escrita; es criticable que las teorías psicológicas que deben dar cuenta de cómo se aprende la lengua escrita y cual es su curso de desarrollo en los individuos utilicen con tal laxitud el término funcional, y ateniéndose a criterios pragmáticos en los cuales la coherencia y solidez interpretativa no es importante.

En estos momentos del trabajo podemos considerar un logro el desenmascarar las limitantes conceptuales de las teorías del desarrollo del lenguaje analizadas. Pudimos demostrar cómo no son una opción aceptable para quienes se dedican al estudio y enseñanza de la lengua escrita debido a la cantidad de problemas que acarrearía su uso, puesto que de la incoherencia sólo puede obtenerse confusión.

Somos de la posición de que el problema, comienza a dilucidarse, ya hemos distinguido las falacias de la confusión conceptual y evidentemente nuestra propuesta consistiría en utilizar el término función de acuerdo a un criterio disciplinar. Una vez analizado el problema se hace evidente que se requiere una definición de función que explique la diversidad de conductas existentes en el aprendizaje, desarrollo y uso del lenguaje. Se requiere una perspectiva que valore lo mismo las llamadas habilidades mecánicas de la lecto-escritura como las habilidades comunicativas, se requiere una perspectiva que pueda entender y comprender las diversas maneras de enseñar a leer y escribir que se proponen.

En este trabajo proponemos que el interconductismo es capaz de proveer esta opción, a partir de este momento, nos dedicaremos a proponer la perspectiva desde la cual se pueda resolver el problema; en el capítulo siguiente describiremos esta perspectiva psicológica de manera tal que podamos llegar a comprobar su eficacia en el problema que nos ocupa.

Capítulo III

El Concepto De Función Desde La Perspectiva Interconductual.

A fin de demostrar la posibilidad científica, y por lo tanto ordenada y sistemática, que ofrece el interconductismo para explicar, estudiar y promover una didáctica sólida del aprendizaje funcional de la lecto-escritura es necesario explicar el marco teórico interconductual. Esta explicación se verá completada con la recuperación del desarrollo conceptual y empírico que se ha tenido desde este marco teórico para entender precisamente el lenguaje y en particular la lecto-escritura.

3.1 Descripción de la perspectiva teórica interconductual.

Como parte del desarrollo de la perspectiva naturalista en la psicología, se puede ubicar la génesis de la orientación interconductual. El interconductismo aparece cronológicamente en 1924 con la obra de J.R. Kantor "Interbehavioral Psychology", (1969, 1ª edición 1924-26), aunque se hace presente en nuestro país a partir de la década de los 80s. El interconductismo se plantea como una alternativa teórica y metodológica que resuelva una serie de problemas existentes en la perspectiva conductista sustentada en el paradigma mecanicista (Ribes,1982).El interconductismo consideraría esas aportaciones como parte de una revolución inconclusa en la cual subsisten perspectivas dualistas y reduccionistas.

El interconductismo ubica a la psicología como el estudio de las interacciones del organismo con su medio ambiente. El objeto de estudio lo constituyen las interacciones y la unidad de análisis el campo interconductual. Al concebir la interacción como objeto de estudio y al campo interconductual como unidad de análisis se busca recuperar en el estudio psicológico la importancia del contexto o situación en la cual tiene lugar la interacción, así como de la historia tanto del organismo participante como del objeto con el cual interactúa.

3.1.1 La conducta como interacción.

Al definir la conducta como interacción entre el organismo y el entorno se genera una explicación que diverge del esquema causal clásico: en lugar de una concepción del comportamiento diacrónica se tiene ahora una concepción sincrónica. Esta concepción interactiva ofrece para la psicología las siguientes ventajas:

- rebasa la identificación del comportamiento con toda forma de actividad.
- define lo psicológico como la interacción del individuo (organismo humano o subhumano) con su medio físico-químico, ecológico y social en la forma de objetos, eventos y otros organismos .
- permite establecer límites teóricos que distingan la psicología de la biología y la sociología. Se reconoce que toda interacción supone un organismo biológico, se destaca que la biología se interesa por el organismo como sistema de relaciones por lo que centra su interés en la acción que producen los eventos del medio al interior

del organismo. Otra diferencia se da en el concepto de historia que consideraría cada disciplina. Para la biología la historia se cuenta como el desarrollo filogenético mientras que la psicología considera la historia como la acumulación de transformaciones en la funcionalidad y diversidad de las interacciones del individuo con su medio. Lo sociológico, por su parte es incorporado como normatividad convencional y su sentido de la historia es el de los cambios que suceden a los grupos sociales a lo largo del tiempo.

3.1.2 *El campo interconductual.*

El concepto de campo es una aportación de Kantor que permite definir la conducta como interacción y provee de un sistema explicativo que diverge del esquema causal clásico. Kantor (1969) argumenta que en las descripciones de campo se considera que todos los eventos son interacciones complejas de muchos factores en situaciones específicas. Así, el evento psicológico no está constituido por la reacción aislada del organismo, sino que este evento incluye los objetos y condiciones estimulantes, así como los factores del contexto.

El campo interconductual ofrece además las ventajas de romper con el reduccionismo biologicista, delimitar lo psicológico con respecto a la biología y lo social, además de permitir relacionarse con los objetos de otras disciplinas.

El campo psicológico representa un segmento de interacción organismo ambiente y está constituido por los siguientes elementos:

1.- Límite de campo: este concepto permite delimitar los objetos y eventos funcionales con respecto al organismo cuya interacción se analiza. Este límite, sin embargo, no es rígido pues se modifica en la medida que el sujeto es capaz de interactuar cada vez más desligado de las propiedades físico-químicas de los objetos.

2.- Objeto de estímulo: son todos aquellos objetos o acontecimientos con los que el organismo interactúa directa o indirectamente. Un objeto de estímulo comprende múltiples estímulos y distintos objetos de estímulo pueden compartir un mismo estímulo como forma de energía.

3.- Los estímulos: son eventos fraccionales de la acción de los objetos que se presentan a lo largo de los valores que constituyen una modalidad energética.

4.- La función del estímulo: se refiere a los estímulos que hacen contacto funcional con las respuestas. La función de estímulo se da como un todo inseparable con la función de respuesta.

5.- El organismo: es la unidad biológica que despliega actividad en un ambiente particular. Esta unidad biológica está constituida por sistemas reactivos, que son formas particulares de integración funcional de los subsistemas biológicos y que interactúan con los cambios del entorno.

6.- Las respuestas: son formas específicas de actividad del organismo frente a sujetos o eventos particulares. Una respuesta puede ser compartida por distintos sistemas reactivos y un sistema reactivo puede incluir varias respuestas.

7.- La función de respuesta: se refiere a las respuestas que interactúan con los estímulos en una situación particular. La función de respuesta no puede existir separada de la función de estímulo.

8.-El medio de contacto: se refiere al conjunto de circunstancias físico-químicas, ecológicas y normativas que hacen posible una interacción particular. El medio de contacto posibilita la interacción pero no forma parte de ella. Una aportación importante de Ribes y López (1985) lo constituye el concepto de medio de contacto normativo, el cual es un criterio central para definir el tipo de interacción que se da entre el organismo y el ambiente e introduce además la dimensión social, convencional, cultural, sin perder la especificidad de lo psicológico.

9.-Los factores situacionales: son todos aquellos objetos o eventos de estímulo que sin formar parte directa de la interacción, afectan dicha interacción. Los factores situacionales pueden ser variaciones organizmicas o ambientales consideradas como el contexto de interacción.

10.-La historia interconductual: está conformada por la evolución del estímulo y la biografía reactiva. La evolución del estímulo hace referencia al valor que un estímulo particular ha tenido en el pasado como función e-r; mientras que la biografía reactiva se refiere a las variaciones que una respuesta particular ha tenido en el pasado como componente de una función e-r. La historia interconductual se manifiesta en un campo determinado de interacción como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo y la respuesta del organismo.

3.1.3 Niveles funcionales de interacción.

Ribes y López (1985) proponen concebir las interacciones organismo-ambiente en 5 niveles, las cuales se definen por el tipo de interacción y cada una de las cuales implicaría diferencias cualitativas.

El elemento conceptual clave que permite a Ribes y López diferenciar distintos niveles de interacción conductual es la noción de desligamiento funcional.

El desligamiento funcional

El desligamiento funcional es entendido como la posibilidad que tiene el organismo de responder en forma relativamente autónoma de las propiedades físico-químicas de los eventos concretos y de la situación inmediata.

Los distintos niveles de estructuración del comportamiento varían entre sí en el grado de desligamiento funcional del ambiente. Esto es, el organismo transcurriría en sus interacciones desde relaciones estrechamente vinculadas con las propiedades físico-químicas de los elementos ambientales que lo rodean hasta interacciones relativamente independiente de dichas propiedades.

A continuación explicaremos cada uno de estos cinco niveles de interacción:

Nivel contextual

En la taxonomía conductual propuesta por Ribes y López (1985) la función contextual incluye las organizaciones psicológicas más simples. Al tener proximidad con el comportamiento biológico, Ribes y López alertan sobre esta posible confusión, aclaran que no debe confundirse a este comportamiento psicológico con la conducta propiamente biológica, y se distingue de esta última su naturaleza filogenética. Se indica

que la interacción organismo ambiente que se desarrolla a lo largo de la historia ontogenética es de naturaleza variable e indirecta.

La característica fundamental de una relación contextual consiste en que la relación entre un segmento estimulativo (E_y) y la actividad del organismo depende de su relación con otros estímulos. Se le denomina contextual en tanto que un estímulo (E_x) contextualiza la función de otro estímulo (E_y). Desde un punto de vista funcional la contextual integra dos segmentos estimulativos (E_x E_y) en una unidad (representada por las propiedades x de R_{xy} y R_x).

En este nivel las interacciones entre el organismo y el ambiente están ligadas al aquí y ahora y sólo responden a las cualidades físico-químicas de la situación. De manera genérica se considera que esta interacción se caracteriza porque el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el medio ambiente.

Nivel suplementario

La función suplementaria es una interacción en donde, a diferencia de la contextual, el organismo configura la relación.

La suplementaria es una función en la que la acción del organismo no sólo altera el contacto con los objetos y eventos presentes en el campo, sino que también lo modifica cualitativamente, es decir, puede generar el campo al introducir y/o eliminar objetos.

La suplementaria por tanto es una relación organismo-ambiente iniciada por el organismo, en la que la estimulación consecuente que sigue a la respuesta suplementaria a la relación definida por la relación antecedente entre otro estímulo y esa respuesta.

Antecedentes históricos

El tipo de relaciones suplementarias es originalmente estudiado por Thorndike quien se interesó por el aprendizaje por ensayo y error, el cual se establece debido a las consecuencias placenteras y displacenteras.

Por otra línea, cercana al trabajo pavloviano, Bechterev y Konorsky y Miller, proponen el condicionamiento de respuestas motoras gracias a las consecuencias (en este caso, la de evitar una descarga eléctrica en una pata por parte de un perro).

A partir de este trabajo Skinner elabora su teoría del condicionamiento, en la cual usa el paradigma del reflejo para incluir tanto a la conducta respondiente como la operante, generando su modelo de la triple relación de contingencia.

Interpretación interconductual

Dado que toda mediación suplementaria incluye siempre una relación contextual, por la mediación activa que responde alterando físicamente el medio con el que se hace contacto, y debido a que la taxonomía interconductual NO usa relaciones lineales, la triple relación de contingencias incluida en el condicionamiento operante se convierte en una relación de contingencias más compleja.

Además la suplementaria se distingue de la contextual por la siguiente circunstancia: por una parte las conductas de orientación y locomoción en la relación contextual ponen en contacto al organismo con el estímulo, mientras que en la relación suplementaria estas conductas producen la presentación del estímulo.

Tipos de contingencias suplementarias
contingencia simple, contingencia intermitente, contingencia compuesta y contingencia concurrente.

Nivel selector

En este nivel funcional el organismo responde diferencialmente a la variación de el estímulo a lo largo de una dimensión. Las interacciones basadas en las propiedades de los diferentes elementos del ambiente están condicionadas a su relación con otras propiedades o relaciones de los elementos presentes. En relación a la contextual y la suplementaria, la interacción selectora presenta dos novedades. La primera consiste en que incluye como condiciones momentáneas por lo menos dos segmentos conductuales. La segunda indica la participación significativa de eventos organizmicos a manera de estímulos, los cuales explican la variabilidad característica de este nivel funcional.

Las interacciones selectoras permiten entender el surgimiento de las interacciones propiamente humanas.

Antecedentes históricos

Numerosos fenómenos se podrían ubicar como antecedentes, todos compartirían la dificultad que manifestaría el condicionamiento operante para explicarlos satisfactoriamente. Ribes señala tres grandes grupos de antecedentes: los originados de la observación etológica, los que estudian la cognición animal y humana preverbal, y los que vienen de los estudios de discriminación condicional.

Del campo etológico se encontrarían las interacciones que implican comunicación, intercambio social, comportamiento de cortejo, de jerarquización social y de la identificación del predador.

Del segundo señalaríamos los estudios sobre solución de problemas, memoria y formación de conceptos.

Del tercero estarían los procedimientos de respuesta de observación y de igualación a la muestra.

La mediación selectora

En la contextual y la suplementaria las cualidades fisicoquímicas de los estímulos permanecen constantes, sin embargo en la selectora "las propiedades físico-químicas varían en su funcionalidad de momento a momento, de modo que una misma característica físico-química puede tener más de una dimensión funcional frente al mismo campo de contingencias, a la vez que diversas características fisicoquímicas pueden compartir la misma atribución funcional" (Ribes, E. y López, F. 1985, p.162). Es importante destacar que esta variabilidad, a diferencia de la suplementaria, puede ser o no contingente a alguna respuesta del sujeto.

Este campo interactivo genera en el sujeto el desligamiento de "las propiedades fisicoquímicas de eventos particulares como definitorias de su funcionalidad momentánea"(Ribes,E. y López,F. op.cit., p.163)

Tipos de contingencias selectoras

Condicionabilidad de la relación suplementaria, condicionabilidad del evento suplementario, condicionabilidad del evento contextual y doble condicionabilidad de la relación suplementaria

Nivel sustitutivo referencial.

El comportamiento sustitutivo referencial se distinguiría por las siguientes características:

- a) las interacciones se dan a través de un sistema reactivo convencional.
- b) es una interrelación que requiere de dos momentos de respuesta, los cuales pueden o no implicar la participación de dos organismos.
- c) se da un desligamiento respecto de las propiedades situacionales. Este desligamiento es posible en la medida en que la respuesta no está sujeta a emitirse sólo frente a las propiedades fisicoquímicas de los objetos y eventos ante los que funcionalmente corresponde.
- d) implica una doble estimulación en la cual el organismo responde al referente y al referido. La conducta del referido responde a los eventos en términos de contingencias que dependen no tanto de las posibles interacciones directas con ellas, sino de la interacción representada por la relación referidor-referido.
- e) por las características antes mencionadas este nivel de interacción es exclusivamente humano.

Antecedentes históricos

Los antecedentes de esta función se enmarcan en los estudios psicológicos del lenguaje. Por parte de la psicología dualista el lenguaje ha sido estudiado como expresión de las ideas o como internalización de estructuras. Por parte del conductismo se ha estudiado desde el condicionamiento clásico abordando problemas de significado del lenguaje; desde el condicionamiento operante el problema de la relación entre condiciones de estímulo y topografías verbales, la tercera posición es una combinación de condicionamiento operante y clásico.

La mediación sustitutiva referencial

Este nivel funcional sólo es logrado por el ser humano. La interacción referencial no es una mera sustitución de eventos, sino que es una sustitución de las relaciones de contingencia que implican las interacciones no lingüísticas con los eventos y personas. La sustitución referencial consiste en la transformación de contingencias que dependen de las propiedades físico-químicas en contingencias convencionales. En este caso hay una vinculación funcional entre estímulos y respuestas lingüísticas con eventos pasados o futuros y con otro organismo que actúa como escucha. El comportamiento sustitutivo

referencial es una interacción de las personas con su ambiente en donde los individuos involucrados se desligan funcionalmente del "aquí y ahora", donde el individuo abre su presente a la existencia de otros tiempos psicológicos, y en donde logra estar en lugares diferentes sin moverse un centímetro del lugar que ocupa físicamente en el espacio...

Tipos de contingencias sustitutivas referenciales

Referencia de eventos independientes, referencia del referido, referencia del referidor y la autorreferencia.

Nivel sustitutivo no referencial

Es el nivel más complejo de funcionamiento psicológico, en este nivel el organismo se desliga ampliamente de las propiedades físico-químicas de los objetos. En este campo el organismo configura la interacción con elementos puramente convencionales en los cuales el referente particular desaparece, en lugar de eso se interactúa con las creaciones lingüísticas. Esta naturaleza creativa de la sustitución no referencial hace que de alguna manera el individuo invente la propia realidad en la cual interactúa; se genera entonces no sólo un uso convencional de los objetos sino además el sujeto crea nuevas situaciones de uso. La sustitución no referencial abarca comportamientos como los de formación de conceptos, solución de problemas y la construcción y uso de lenguajes formales como la lógica, matemática, música y artes plásticas.

Antecedentes históricos

Esta función se conectaría históricamente con los problemas característicos de la psicología racional y con la psicología de la cognición, específicamente con el estudio de los procesos simbólicos y de solución de problemas.

La mediación sustitutiva no referencial

"La sustitución no referencial es un proceso de mediación de contingencias independientes de eventos concretos singulares, consiste en una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales"(Ribes y López, op.cit., p.208). Este desligamiento establece dependencias funcionales transituacionales y genéricas. Gracias a estas interacciones el sujeto puede interactuar con entidades no existentes sino en el lenguaje.

Tipos de contingencias sustitutivas no referenciales

Mediación referencial de respuestas referenciales, mediación referencial de respuestas referenciales y no referenciales, mediación referencial de respuestas no referenciales, mediación no referencial de respuestas referenciales, mediación no referencial de respuestas referenciales y no referenciales, mediación no referencial de respuestas no referenciales.

Como se explicó anteriormente, junto con la noción de desligamiento, el concepto de función es clave para entender cada uno de los 5 niveles de interacción. A continuación se abordará este concepto de manera más detallada, considerando la importancia que tiene en este trabajo.

3.2 Definición interconductual del concepto de función.

En la explicación interconductual el concepto de función es clave y asume además una definición disciplinar clara y específica. Este concepto es fundamental para entender la interacción, de manera tal que cada uno de los cinco niveles en que se puede estructurar la conducta se entiende como nivel funcional. De manera específica Ribes y López conciben así el concepto de función: "El concepto de función se toma como equivalente a la estructura de una interacción más o menos compleja, en la que todos los elementos son interdependientes aún cuando sólo algunos de ellos desempeñen, en un momento particular, el papel crítico de mediar la estructuración de la interrelación" (1985, p.55).

Vemos así que el concepto de función describe la naturaleza de las relaciones, al concebir a todos los elementos participantes como mutuamente dependientes. Dentro de la literatura psicológica conductual esta conceptualización de la función no es novedosa, ya Skinner la maneja en su explicación de el condicionamiento como programación y análisis de contingencias. Sin embargo el hecho de que fuera enunciada no aseguró que realmente fuera asumida en sus implicaciones conceptuales ni mucho menos en las metodológicas. Tomando un caso paradigmático del conductismo skinneriano, vemos que la conducta de los organismos al participar en un programa de reforzamiento no se explicaba incorporando la afectación que el sujeto hacía en la administración de los reforzamientos, sino exclusivamente considerando el efecto del estímulo. Es hasta la precisión de Schoenfeld, en 1973, cuando se hace explícito que en el condicionamiento operante había implícita una dependencia recíproca entre respuesta y reforzamiento.

Metodológicamente, el concepto de función al interior del planteamiento interconductual tiene las siguientes implicaciones: "Proponemos estudiar los diferentes elementos de los eventos psicológicos, considerando sus estrechas interrelaciones con otros elementos; es decir, dado que no es posible estudiar un elemento aislado es necesario considerar sus relaciones con los otros elementos. El conjunto de estas relaciones forma un sistema o estructura que, debido a que hace referencia al organismo y al ambiente, puede ser identificada con el concepto de función" (Ribes y López, op.cit., p.89)

Dicho lo anterior se puede decir que el concepto de función dentro del interconductismo es un concepto generado al interior de la disciplina, con una acepción clara y unívoca que lo hace clara muestra de un concepto disciplinar o científico. Lo cual marca una gran diferencia con la manera de entender función con un criterio del sentido común.

Además, al definir que toda interacción es, por naturaleza, funcional, y tomando en cuenta que en la Teoría de la Conducta se proponen cinco niveles funcionales se abre la posibilidad de concebir la naturaleza funcional de las interacciones lingüísticas con una mayor fineza que permita distinguir diferencias cualitativas.

Una vez descritas, de manera general, las características del modelo interconductual en el siguiente apartado se describirá el estudio que sobre la lecto-escritura se desarrolla en Iztacala con una perspectiva interconductual. Al hacerlo queremos sentar las bases para analizar si es que en el abordaje de este objeto de estudio se han considerado los usos sociales como parte del desarrollo lingüístico. Ese

sería el punto clave: ¿es posible incorporar los usos sociales del lenguaje a un modelo conceptual del lenguaje? ¿ofrece el interconductismo una alternativa ordenada y suficiente para entender la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito desde niveles simples y mecánicos hasta llegar a niveles plenamente comunicativos, creativos tanto artísticos como científicos?

¿Por qué es el punto clave? porque de esa manera se disolvería en el aire la disputa emprendida entre los partidarios del lenguaje total y el enfoque de habilidades. Al abordar la adquisición del lenguaje escrito con una perspectiva de desarrollo se vería que tanto es necesario aprender correctamente las correspondencias sonoro-gráficas como aprender a usar el lenguaje de manera comunicativa, y se podría proponer la recuperación del marco interconductual para entender, en el campo de la enseñanza de la lecto-escritura, la funcionalidad del lenguaje.

3.3 El estudio interconductual de la lecto-escritura.

Una de las cualidades del modelo propuesto por Ribes y López lo constituye su capacidad heurística; a partir de este modelo se han emprendido estudios en diversas áreas como la clínica y la educativa, las posibilidades que da el modelo para ordenar, clasificar y explicar son vastas y apreciables.

Históricamente el lenguaje ha sido uno de los platillos predilectos de los psicólogos y los grandes interconductistas como Kantor y Ribes no ha podido escapar a la tentación de probarlo. Nuestro análisis de este fenómeno se centrará en lo explicado por Ribes, hicimos esta elección atendiendo a la línea de trabajo que seguiremos, la cual es más cercana a los planteamientos de Ribes, pero antes queremos presentar una rápida panorámica del punto de vista de Kantor.

Primero destacaremos las diferencias y coincidencias que guarda Kantor con la obra de Ribes.

Para los dos resulta evidente que el estudio del lenguaje no compete exclusivamente a la psicología, de igual manera ambos se preocupan por definir la particularidad del estudio psicológico del lenguaje.

Entre los dos autores resalta la coincidencia en señalar el papel y origen social que tiene el lenguaje, y cómo sus respuestas son de índole convencional. Sin embargo es distinta la manera en que cada uno busca integrarla a su teoría: Kantor propone la INSTITUCION como una fuente de significación social, mientras que Ribes busca enmarcar su explicación dentro del mismo campo interconductual y distingue entre medio de contacto y medio de contacto normativo. A la propuesta de Ribes le encontramos la ventaja de resolver el problema acudiendo a los mismos elementos del campo interconductual.

Otra notable coincidencia es la de procurar un análisis funcional del lenguaje que además supere las explicaciones nominalistas acerca de la relación entre lenguaje y realidad. Para ambos, el lenguaje, como práctica social, evoluciona en tanto y a partir de convención, y los sujetos participan en tal práctica social por medio de la adquisición y ejercicio de los sistemas reactivos convencionales implicados por el lenguaje. Este hecho subraya el que la respuesta convencional no mantiene ninguna correspondencia morfológica necesaria con los eventos o con las situaciones prevalecientes.

Otra diferencia sería que Kantor sólo puede hacer una explicación de la adquisición y desarrollo del lenguaje en términos cuantitativos, mientras que Ribes puede señalar, con el auxilio de la taxonomía, cambios cualitativos en el uso del lenguaje

A continuación rescataremos y analizaremos el punto de vista de Ribes acerca del lenguaje.

3.3.1 *El concepto de lenguaje.*

Ribes (1992) elabora un artículo en el que desde la perspectiva de Wittgenstein analiza la importancia del lenguaje en la psicología. Siguiendo a este filósofo, Ribes define al lenguaje como un juego que constituye una forma de vida consistente en el conjunto de actividades significativas reales de los individuos que comparten un conjunto de convenciones sociales.

Para Ribes, el lenguaje no es un fenómeno psicológico y, sin embargo, toda la conducta humana es lingüística así como los objetos y acontecimientos en el ambiente. ¿Cómo puede ser esto posible? la respuesta la podemos hallar en el siguiente párrafo:

"cualquier actividad humana como comportamiento está impregnada de lenguaje, porque tiene lugar en un ambiente que está construido a través y como lenguaje, y debido a ello siempre ocurre dentro de las rutas fijadas por el lenguaje, sea o no la conducta en cuestión morfológicamente lingüística".

Es decir, no hay que establecer distinción entre comportamiento verbal y no verbal de acuerdo a un criterio morfológico, sino retomar al lenguaje como dimensión de la conducta propiamente humana. En ese sentido Ribes logra solucionar una de las graves críticas que se le hacen al conductismo skinneriano en el sentido de que no recupera la influencia de la cultura en el comportamiento. Al explicar que la conducta humana es convencional, supera la dicotomía entre lo natural y lo social. Además de superar esta problemática la propuesta de Ribes apuntaría a superar la dicotomía formalmente establecida entre ciencias naturales y sociales, proponiendo en su lugar una organización de las ciencias en base a un criterio nuevo que reconozca que lo biológico en el ser humano transita hacia lo cultural desde el momento del nacimiento. Para Ribes, la psicología debe analizar la organización funcional de la conducta con base en las dimensiones lingüísticas de la situación que la ambiente, para lo cual se hace necesario destacar tres características intrínsecas y definitorias del lenguaje, estas categorías las construye directamente de la obra de L.Wittgenstein, y son:

- a)el lenguaje como medio.- Entendido como la colección de sistemas contingenciales que procuran el medio donde la conducta es significativa.
- b)el lenguaje como instrumento.- Sistema reactivo adquirido que permite al individuo actuar con otros individuos y con los objetos o acontecimientos socialmente significativos.
- c)el lenguaje como circunstancia.- Dispositivo social para construir nuevos sistemas contingenciales.

Haciendo un análisis del artículo, Mares (1995) propone sintetizar estas tesis en el siguiente planteamiento

"TODA LA CONDUCTA ES SOCIAL Y LO SOCIAL SE ARTICULA EN LO LINGÜÍSTICO".

Tal proposición constituye una alternativa vanguardista planteada por la psicología interconductual para incorporar la convencionalidad al estudio de lo psicológico; atrás ha quedado, como necesario antecedente, la distinción entre conducta lingüística y no lingüística. Esta tesis seguramente se ubicaría en una compleja visión del conocimiento humano en la cual el pensamiento de autores como Wittgenstein, Austin, Searle, y aún otros como Vigotski, estarían presentes.⁵

Sin embargo habría que observar críticamente el papel que estos planteamientos juegan en la construcción de la teoría interconductual, debido al hecho de que se mezclan niveles de análisis, pues se añaden a la clasificación psicológica propuesta por la taxonomía unas categorías de índole filosófico.

Morfología y función

Es común escuchar entre los lectores de la psicología interconductual decir que el lenguaje correspondería al nivel sustitutivo referencial, podemos aceptar que esta postura es aceptable pero no del todo, esto lo aclararemos más adelante al discutir la importancia del análisis de la morfología y la funcionalidad del lenguaje. Pues bien, se puede igualar conducta sustitutiva referencial con lenguaje si se atiende a que estas interacciones se dan a través de un sistema reactivo convencional al que comúnmente denominamos lenguaje. Estas interrelaciones, además, son entendidas como contactos que requieren de dos momentos de respuesta que pueden o no implicar a dos organismos. Siguiendo a Kantor, Ribes y López (1985) señalan que estas interacciones se dan a través de una doble estimulación, ya que se responde tanto al referente como al referido; por último, Ribes indica que las interacciones se dan desligándose de las propiedades físico-químicas de los objetos y participando en contingencias convencionales. Este desligamiento es posible en la medida en que la respuesta no está sujeta a emitirse sólo frente a las propiedades de los objetos y eventos ante los que funcionalmente corresponde.

A continuación discutiremos la importancia de distinguir entre morfología y función lingüística en el afán de discutir la posibilidad de aceptar la presencia de conductas lingüísticas en todos los niveles funcionales de la conducta y no solamente en el sustitutivo referencial.

Respecto a la adquisición de la morfología lingüística, Ribes dice que las respuestas convencionales pueden adquirirse a nivel selector, suplementario o contextual. Esta afirmación abre la posibilidad de distinguir entre aprendizajes de la morfología lingüística (los cuales pueden presentarse desde niveles funcionales básicos)

⁵Esta visión evidentemente no es la única que Ribes ha tenido acerca del lenguaje a lo largo de su producción científica, pero sí sería la que más se distinguiría de la posición asumida en el conductismo radical. Esta ubicación y su importancia la retomaremos al describir las características del trabajo que se hace en el proyecto de aprendizaje humano en la línea de lecto-escritura.

y aprendizajes o dominios del lenguaje en usos propiamente humanos (aspectos estos, precisamente, referidos a la función sustitutiva referencial y no referencial).

Con esta distinción se posibilita apreciar conductas lingüísticas en los cinco niveles funcionales, posibilidad que da la alternativa para elaborar una explicación de los cambios que se dan en el dominio del lenguaje a lo largo del tiempo. Esta posibilidad es necesaria para las posteriores derivaciones educativas que se quieran hacer del interconductismo.

3.4 La investigación de la lecto-escritura en el proyecto de investigación de Aprendizaje Humano de la ENEP-Iztacala.

Un caso especial de la investigación interconductual referida al lenguaje lo constituye el trabajo que en relación a la lecto-escritura desarrolla el Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano de la ENEP-Iztacala. El origen de la línea de investigación sobre lecto-escritura lo debemos encontrar en la tesis de maestría de Mares (1988), en ese documento se presentan elementos que formarían parte de un programa de investigación que a la fecha se desarrolla. A partir de esa tesis, Mares y colaboradores desarrollan diversos estudios conceptuales y empíricos alrededor de los siguientes temas:

- adquisición de la lengua hablada
- adquisición de la lecto-escritura
- métodos de enseñanza de la lecto-escritura
- desarrollo cualitativo de las conductas de lecto-escritura
- desarrollo de habilidades lógicas

Estos temas se estudian a través de diferentes trabajos experimentales acerca de

- 1) el comportamiento sustitutivo referencial,
- 2) las condiciones que posibilitan la estructuración de dicho comportamiento, y
- 3) las derivaciones aplicadas del conocimiento generado a través de estas líneas de trabajo.

Antes de presentar los conocimientos que se han generado en este proyecto cabe hacer una interesante aclaración. Se podría considerar que el trabajo de la Maestra Mares retoma aspectos de la teoría ribesiana que se más se alejan de los planteamientos propios del conductismo radical skinneriano.

De acuerdo a este análisis la obra de Ribes se podría situar en una posición intermedia entre los planteamientos cuasi-filosóficos de Kantor y el planteamiento analítico-experimental de Skinner. Una vez hechas estas aclaraciones podemos matizar diciendo que se retoma el Ribes menos skinneriano. ¿Qué implicaciones tendría esta consideración? Fundamentalmente implica pensar el lenguaje y la psicología con las siguientes consideraciones (Mares, 1997):

- se propone un análisis molar en donde la intención y el propósito tiene cabida.
- se busca explicar la conducta con una perspectiva de campo.

- el estudio del hombre se vuelve indispensable porque lo contenido en el concepto de "mente" sólo se produce en él.

A partir de estas consideraciones Mares ha desarrollado la línea de investigación de lecto-escritura. De este trabajo se ha derivado un esquema en el cual Mares y Rueda (1993) buscan integrar las competencias lingüísticas y los niveles funcionales del comportamiento, con esta matriz se explica y ordena la investigación acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje en sus diferentes competencias.

MATRIZ PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE						
NIVEL	Gesto	Dibuj	Habla	Escucha	Lectu	Escri
sus. no refer.						
sus. referen.						
selector						
suplemen						
contex.						

En esta matriz los niveles del desarrollo lingüístico están dados por los niveles de interacción organismo-ambiente propuestos por Ribes y López (1985).

A continuación se presentan una serie de postulados derivados de este esquema y que al mismo tiempo hacen explícitos los supuestos interconductuales desde los cuales se pretende explicar el desarrollo lingüístico.

- 1.-El ser humano evoluciona sobre la base de sus sistemas reactivos biológicos hacia la construcción de sus sistemas reactivos convencionales.
- 2.- La diferencia que se hace en la matriz de los diferentes sistemas reactivos convencionales descansa sobre dimensiones morfológicas.
- 3.- El desarrollo vertical se refiere a los cambios de un nivel funcional a otro. Las competencias generales de escuchar, hablar, etc. evolucionan de los niveles funcionales simples a los complejos.

En seguida se describirán algunos comportamientos lingüísticos característicos de cada nivel funcional:

a) nivel contextual.- La adquisición de las morfologías lingüísticas son claro ejemplo de interacciones contextuales, también el trazo de primeras letras y de la correspondencia sonoro-gráfica. Las investigaciones de Rondal (19), por ejemplo, muestran cómo el niño aprende el nombre de los objetos a partir de asociaciones actividad-nombre-objeto que les presentan sus madres cuando están poniendo ambos atención al mismo objeto.

Tal asociación es un claro ejemplo de una relación contextual en la cual la actividad asociada a una situación es asociada a una palabra.

La simplicidad de los comportamientos contextuales supone una gran cercanía con conductas propiamente biológicas, por lo que se puede pensar que el lenguaje mismo se asienta en ciertos componentes conductuales biológicos, ya que procesos tales como la imitación o los reflejos de orientación se hacen necesarios como precurrentes para un aprendizaje de las morfologías lingüísticas. Con esto no se está declarando una naturaleza biológica del lenguaje pero sí se está proponiendo que la morfología lingüística se asienta en conductas cuyo origen sí podemos considerar de tipo filogenético.

b) nivel suplementario.- El organismo por medio del lenguaje es capaz de producir cambios en su ambiente a través de la mediación de otros individuos. Funcionalmente, las emisiones lingüísticas de los sujetos se encuentran vinculadas a los eventos presentes. Ejemplos de este tipo de interacciones serían órdenes orales, peticiones del tipo "cállate", "pásame la sal"; también lo ejemplificarían órdenes escritas como "silencio", o los avisos de "tiempo" que los ponentes reciben en los congresos científicos.

c) nivel selector.- El organismo interactúa con los eventos presentes en el aquí y ahora pero son los estímulos y las respuestas lingüísticas de otros organismos los que determinan la relación específica que tendrá lugar. Ejemplo de lo anterior sería responder pruebas escritas acerca de textos previamente leídos en las cuales se respondan preguntas literales, también lo es la lectura de mapas y el seguimiento de instrucciones complejas. De la misma manera el responder oralmente a preguntas literales y el seguimiento de instrucciones verbales serían ejemplos de este nivel funcional.

d) nivel sustitutivo referencial.- Hablar o escribir acerca de eventos no presentes o sobre cualidades no aparentes de los objetos o situaciones presentes, como cuando se escribe una carta a un amigo, se cuenta un cuento a cuando se describen las propiedades biológicas de las partes del cuerpo.

e) nivel sustitutivo no referencial.- La interacción en este nivel supone la cúspide del comportamiento humano desde el punto de vista conceptual y creativo pues incluye actividades como hablar acerca del lenguaje, crear teorías científicas, artísticas y, claro, la misma reflexión sobre el lenguaje.

4.- Dado el carácter inclusivo de las funciones, lo anterior no significa que todas y cada una de las competencias transiten necesariamente por todos los niveles funcionales. Una vez que una persona interactúa en los niveles funcionales complejos es posible brincar algunos niveles de interacción. Por ejemplo una persona que aprende una segunda lengua una vez adquirido el sistema reactivo convencional puede fácilmente comportarse sustitutamente.

5.- Una misma persona puede interactuar involucrando una misma competencia general en niveles funcionales distintos. Por ejemplo, aún cuando una persona normalmente lea en los niveles sustitutivos, puede en algunas situaciones leer párrafos de manera contextual. El nivel funcional en que se dé la relación dependerá del contenido y de la estructura del texto en relación a la historia del sujeto, así como de los valores asumidos por los factores situacionales, orgánicos o ambientales en ese momento.

6.- El esquema de desarrollo lingüístico no implica que el ser humano alcance los niveles sustitutivos en todos y cada uno de los sistemas reactivos.

7.- El desarrollo horizontal se refiere a los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional. Este cambio en extensión se refiere a extender la misma funcionalidad a otras circunstancias. Por exclusión implica cualquier cambio que no sea entre los cinco niveles funcionales.

8.- Las transformaciones horizontales en el nivel sustitutivo referencial abarcan los siguientes aspectos:

a) cambios en los sistemas reactivos convencionales, que pueden verse como cambios del lenguaje hablado al escrito, el aprendizaje de un segundo idioma, etc.

b) cambios en el contenido de la referencia, que pueden dimensionarse en términos de los temas de conversación o de los aspectos referidos.

c) cambios en la situación social de interacción que puede dimensionarse en términos de distas delimitaciones sociales. Por ejemplo, aprender a hablar ante distintas audiencias, en diferentes contextos, con diferentes propósitos.

9.- Las diferencias entre las diferentes competencias lingüísticas, escuchar, hablar y leer-escribir, son las siguientes:

En el caso de la lengua hablada los episodios lingüísticos implican generalmente la presencia física de un escucha concreto. Ello permite, al hablante, modificar su conducta en función de la estimulación proveniente de las características físicas y/o conductuales del escucha, en el momento mismo de la interacción

En el lenguaje escrito el escucha se encuentra distante, así, el escritor debe esperar un tiempo considerable antes de ser retroalimentado por su audiencia, y debe también de reconstruir a través de cualquier sistema de representación las características de esa audiencia. El acto de leer implica un hablante (escritor) distante, de tal forma que las interrogantes y las expresiones del lector (escucha) quedan sin respuesta inmediata o son resueltas por él mismo.

Las convenciones gramaticales y de sintaxis vinculadas con el lenguaje escrito son diferentes de las definidas para el lenguaje hablado. Escribir implica convenciones más precisas, estrictas y distintas, además de que incluye el desarrollo de nuevas habilidades motoras y el dominio de distintas formas de organizar un texto.

3.4.1 Condiciones que posibilitan la estructuración del comportamiento sustitutivo referencial.

Este es un aspecto fundamental de la investigación realizada, ya que sistemáticamente se ha tachado al conductismo de favorecer sólo aprendizajes estereotipados, memorísticos y mecanizados. Al proponerse la formación de conductas sustitutivas referenciales se busca lograr aprendizajes significativos, aplicables, flexibles, conscientes (Mares, Ribes y Rueda, 1993). En el campo específico del aprendizaje de la lecto-escritura el problema es entendido como el establecimiento de una continuidad entre las posibilidades reactivas del individuo y el programa de entrenamiento utilizado (Mares, 1994).

El aprendizaje inicial de la lectoescritura se concibe como un caso de desarrollo horizontal, al involucrar el cambio de un sistema reactivo a otro, al ser entendido el problema de esta manera se establece entonces como requisito el que los niños hablen

de manera sustitutiva. Este comportamiento deberá ser presentado por los niños en diferentes situaciones, ante diferentes personas y al hablar sobre varios temas.

Los niños deben ser explícitamente entrenados en el ajuste a las convenciones formales del lenguaje escrito pero no mediante la presentación de las reglas sino a través de la lectura misma, mediante la puesta en contacto del niño con la lengua escrita a través de leerle cuentos, historias, etc.

Un elemento fundamental en la estructuración del comportamiento en niveles sustitutivos lo constituye el aprender a hablar sobre otras cosas de las cuales no se conoce o aprender a hablar de un objeto conocido pero incorporando elementos del conocimiento científico. La investigación desarrollada por Mares, Guevara y Rueda (en prensa) señaló como condiciones necesarias las siguientes:

- 1) presentar textos con dibujos
- 2) asegurar que el lector vaya constantemente del texto al dibujo
- 3) promover una interacción simultánea tanto con la elaboración verbal de la relación como con los dibujos que ejemplifican las relaciones

3.4.2 Programa interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura.

Una de las derivaciones tecnológicas más interesantes que se han obtenido por parte de Mares lo constituye la "propuesta interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura" conocido familiarmente por algunas profesoras de educación básica como "método interconductual" (Farfán y Amador, 1998).

Dado que es una estrategia que tiene como objetivo la enseñanza de la lecto-escritura se hace participe también de la polémica de los métodos en cuanto a su efectividad en la práctica docente; quisimos considerarlo y, por tal manera, procedemos a una breve descripción y análisis.

El método, en sus características generales es fonético, sintético, enfatiza la importancia de la retroalimentación de las respuestas de los alumnos y recurre a los procedimientos de discriminación sin errores y de segmentación de la conducta en sus unidades mínimas para asegurar un eficaz y rápido aprendizaje de la lengua escrita; incluye ejercicios para entrenar el dominio del sistema reactivo como el ejercicio de la lecto-escritura en intercambios comunicativos. El método tiene la cualidad de haber sido desarrollado experimentalmente por investigadores de formación psicológica pero, además, diversas profesoras lo han aplicado en grupos regulares a partir de lo cual llevaron a cabo adaptaciones para su implementación en el aula.

Dentro de los ejercicios que enfatizan la adquisición del sistema reactivo están los siguientes:

- 1.- Entrenamiento en identificación y nombramiento de las vocales, mediante instrucciones simples y repetidas.
- 2.- Entrenamiento en discriminación auditiva de sonidos separables en el contexto de palabras familiares.
- 3.- Entrenamiento en la escritura de letras a través de la instigación y copia repetida de un modelo.
- 4.- Dictado de letras, palabras y frases.

En lo que se refiere a los ejercicios que promueven la práctica de la lecto-escritura en niveles comunicativos se encuentran:

- 1.- Dibujar lo que representa cada palabra.
- 2.- Entrenamiento en preguntas literales a partir de frases escritas.
- 3.- Entrenamiento en preguntas no literales a partir de frases escritas.
- 4.- Entrenamiento en preguntas literales y no literales a partir de pequeños textos.
- 5.- Tareas de ubicación de objetos en planos, siguiendo órdenes escritas.
- 6.- Elaboración de historias escritas sobre la base de dibujos secuenciados.

El programa se divide en seis partes o entrenamientos básicos y cada entrenamiento se compone de una serie de ejercicios, los cuales son descritos a continuación:

Ejercicios preparatorios

Los ejercicios preparatorios son de dos tipos: por una parte los vinculados con la escritura en sus aspectos contextuales y, por otra parte, los vinculados con la lectura en sus aspectos sustitutivos.

Los ejercicios preparatorios a la escritura considerarían el entrenamiento en trazos. Al respecto la didáctica mexicana abunda en ejercicios y actividades.

Los ejercicios preparatorios a la lectura incluirían el desarrollo de la lengua hablada en niveles sustitutivos. Algunos que se sugieren son los siguientes:

Contar cuentos

La maestra elabora una historia e involucra a los niños en la invención de la misma. La maestra selecciona un tema conocido a los niños y conforme ella avanza en la elaboración de la historia formula preguntas para que los niños construyan algunas partes de la misma

Descripción

Descripción de lugares conocidos por todos los niños. La maestra ayudará a los niños para que logren una descripción adecuada de los espacios utilizando los descriptores espaciales más comunes: arriba de, abajo de, adelante, atrás, a la izquierda, etc.

Lectura de cuentos

NO contar la historia sino leerla, esto permite que el niño se familiarice con la estructura del lenguaje escrito. Las lecturas deben ser graduadas con los siguientes criterios:

primer nivel: cuentos cortos y familiares a los niños. Los cuentos deben tratar con objetos, juegos, geografía y cultura vividos por los niños.

Segundo nivel: cuentos cortos que incluyen, paulatinamente, un elemento no familiar. Pueden incluirse geografías no comunes a los niños, formas de relación extrañas, animales desconocidos o regiones alejadas. No se deben variar simultáneamente todos estos aspectos. El elemento no familiar que se introduce en el cuento debe ser objeto de especial atención. La maestra debe realizar múltiples preguntas a los niños sobre este contenido novedoso

Narraciones de secuencias

Inicialmente la maestra modela a los niños cómo describir una sucesión de acontecimientos. Por ejemplo, puede narrar lo que hizo en el recreo. Posteriormente orienta a los niños acerca de el uso adecuado de ordenadores temporales (primero, después, al terminar, inmediatamente, posteriormente, antes, etc.) para que ellos realicen su propia narración.

Entrenamiento en Vocales

Consta de tres ejercicios. En el ejercicio 1 se presenta la tarjeta con la primera vocal a ser entrenada y se indica: "Esto es una O". Ahora digan ustedes ¿Qué es esto? Después se mezclan tarjetas con dibujos(oso, zapato, pelota, auto) con la tarjeta de la vocal entrenada y se pregunta ¿Es esto una O? Hasta que los niños dominen la respuesta correcta.

En el ejercicio número 2 cuando los niños ya dominan la vocal entrenada se les presenta oralmente una palabra familiar a ellos y que contenga dicha letra. Por ejemplo: oso, malo, tos, y se les pide que digan las palabras lento y rápido alternadamente. Se le hace notar que esas palabras tienen la letra "O" que ellos acaban de aprender. Se deben incluir las palabras en conceptos genéricos.

Cuando se termina el ejercicio anterior se pasa al ejercicio 3, y se le proporciona a cada alumno un modelo de la vocal entrenada para que la copien. Se les escribe un renglón de la letra entrenada para que ellos completen la hoja.

Para entrenar las vocales restantes se sigue el mismo procedimiento, entrenando una vocal por día.

Entrenamiento en Consonantes

Para entrenar la primer consonante se usan nueve ejercicios, los tres primeros son idénticos a los de las vocales.

En el ejercicio número 4 el instructor repasa las vocales y presenta la tarjeta de la consonante a entrenar (M) y modela su sonido: "mmmmmmmmmm", y luego pregunta ¿qué es esto?.

En el ejercicio 5 se presentan las tarjetas de la consonante entrenada y las vocales asociadas a esta (ma, me mi, mo, mu) y se modela el sonido de las sílabas para que los niños repitan.

En el ejercicio 6 se presenta una palabra con la consonante aprendida (por ejemplo, mamá, memo...) y se pregunta que dice.

Cuando los alumnos puedan leer la palabra se pasa al ejercicio 7 en donde se les pide que dibujen lo que dice ahí.

El ejercicio 8 consiste en que los alumnos escriban la palabra de los dibujos.

En el ejercicio 9 se les dicta la palabra entrenada.

Para el entrenamiento de la segunda a la cuarta consonante se añade el ejercicio 10 en el cual se repasan las consonantes que ya se hayan aprendido antes de iniciar el entrenamiento de una nueva consonante. También, a partir de la quinta consonante se introducen frases con las consonantes ya vistas. Se hace además una variación al ejercicio 6 en la cual a la lectura de palabras se añade la lectura de frases y formulación de preguntas literales y no literales por parte del maestro, se agrega el dictado de palabras y de frases.

Cuando se terminen las consonantes simples se entrenan las sílabas complejas y se introduce el juego de dar instrucciones por escrito, esto se hace al inicio de cada sesión durante cinco o seis días.

Seguimiento de instrucciones escritas

Consiste en decir a los niños "Ahora van a hacer lo que dice aquí, lean esto y háganlo". Las instrucciones pueden ser individuales o grupales.

Entrenamiento en lectura de textos

Después de haber revisado todas las sílabas simples y complejas se proporciona a los niños una serie de textos breves, familiares y apropiados para ellos acompañados de preguntas literales y no literales. Estos textos deben leerse en voz alta y posteriormente contestar las preguntas. A través de este ejercicio se promueve que el niño entre en contacto con la situación descrita en el texto y se promueven estrategias de búsqueda de información literal y no literal.

Entrenamiento en tareas de comunicación referencial

En este ejercicio un niño proporciona información por escrito a otro para que este coloque adecuadamente una serie de objetos en un plano. Los papeles de lector y de escritor deben ser intercambiados entre los niños.

Con este último ejercicio terminaría la descripción del método interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura.

Una vez expuesto de manera general el avance conceptual y metodológico en relación al estudio de la lecto-escritura desde la perspectiva interconductual, presentaremos la manera en que en el Proyecto de Aprendizaje Humano se analiza funcionalmente la conducta de lecto-escritura.

3.4.3 El análisis funcional de las conductas de lecto-escritura a través de las investigaciones realizadas.

En particular las investigaciones acerca de la adquisición de la lengua escrita han evaluado funcionalmente la conducta de lecto-escritura. Esta evaluación se hizo, en un primer momento, empleando pruebas escritas en las cuales se les presentan a los alumnos preguntas acerca de pequeños textos o acerca de enunciados. Se evaluaban las respuestas considerando las siguientes categorías: selectora o sustitutiva. Las pruebas se restringían a evaluar estos dos niveles puesto que buscan dar cuenta de el uso comunicativo de la lengua escrita y éste se da sólo en los niveles mencionados (Mares, Plancarte y Rueda, 1994)

En un estudio posterior se evaluó en cuatro niveles funcionales el habla de niños de recién ingreso a primer grado de primaria, y al final del año escolar su aprendizaje de la lengua escrita.

En otra línea de investigación sobre cualidades de la lectura que promueven la aparición de conectivos relacionales en el habla de niños de segundo grado de primaria (Mares, Guevara y Rueda, en prensa), se pudo establecer que el tipo de interacción funcional en que se entrene al niño va a influir en el tipo de interacción que posteriormente establezca con la lectura. En esta investigación se evaluó funcionalmente la expresión oral y escrita del niño mediante una prueba en la cual se le pedía hacer una descripción de algunos animales. Se evaluó si el niño interactuaba sustitutivamente o no lo hacía, y el criterio para determinarlo consistía en que los niños al hacer sus descripciones usar o no los conectivos *para, cuando y con qué*. Con este

tipo de evaluación fue posible ubicar funcionalmente las conductas sustitutivas referenciales.

De lo aquí expuesto se puede destacar que la investigación sobre lecto-escritura desarrollada desde el marco interconductual en Iztacala, ofrece una marcada tendencia a evaluar funcionalmente los cuatro primeros niveles funcionales. Al cobijo de este énfasis se han desarrollado metodologías de estudio, instrumentos de evaluación y desarrollos conceptuales que han resultado exitosos.

El nivel contextual es evaluado a partir de la medición de velocidad y errores en la lectura en voz alta, el nivel suplementario es el único que ha estado olvidado, el nivel selector se evalúa a partir de dos tareas: respuestas literales a preguntas a partir de enunciados y cuentos, y elaboración de historias escritas a partir de dibujos; el nivel sustitutivo referencial se evalúa a través de diversas tareas entre las que están las respuestas a preguntas que implican inferencia a partir de enunciados y cuentos y ubicación de objetos en mapas siguiendo instrucciones escritas.

Sin lugar a dudas es notable la aportación que se ha hecho desde el interconductismo a la enseñanza de la lecto-escritura, pues se provee una clara base conceptual para entender las diferentes funciones del lenguaje ubicado todo en una perspectiva que señala diferencias cualitativas en el aprendizaje de la lengua escrita.

Se proveen técnicas de evaluación para estudiar funcionalmente el lenguaje y se tiene una explicación para el uso comunicativo o funcional del lenguaje, es un hecho de que la investigación realizada avanza en el sentido de proveer un fundamento a posteriores derivaciones tecnológicas⁶

Desarrollo del Término en el Campo Empírico

Hasta este momento del trabajo hemos demostrado cómo perspectivas de amplia difusión en el campo de la enseñanza de la lecto-escritura hacen un uso coloquial del término función o caen en el bazarismo teórico; hemos desenmascarado la fragilidad teórica que esta carencia delata. También pudimos exaltar las virtudes del marco interconductual en el estudio de la lecto-escritura y específicamente la precisión disciplinar que adquiere el término función. Por último, queremos desplegar nuestras ideas en el campo empírico. ¿Será posible distinguir niveles en el aprendizaje de la lecto-escritura recuperando el marco teórico interconductual? ¿Esta recuperación permitirá establecer diferencias en el nivel de aprendizaje generado por distintos métodos de enseñanza de la lecto-escritura?

Considerando lo anterior y en el afán de aportar al estudio interconductual de la lengua escrita se propuso un estudio empírico en el cual se evaluarán funcionalmente las conductas de lecto-escritura generadas por diferentes métodos de enseñanza. Dada la complejidad inherente a la elaboración de textos en el nivel sustitutivo no referencial por parte de niños que apenas inician su aprendizaje de la lecto-escritura, en esta investigación exclusivamente se buscó ofrecer una alternativa para la evaluación de la lecto-escritura en los niveles funcionales contextual, suplementario, selector y sustitutivo

⁶Las derivaciones tecnológicas del interconductismo en el campo de la enseñanza de la lecto-escritura, son cada vez más frecuentes, al respecto se puede consultar el trabajo de Mares, Farfán y Amador (1996).

referencial. Esta investigación es el centro del trabajo en cuanto que aterriza y somete a evaluación empírica la posibilidad de apreciar funcionalmente diferentes conductas de la lecto-escritura.

Se consideraron niños entrenados con diferentes métodos para poder apreciar las cualidades del instrumento de una manera más clara, ya que si se atiende a lo señalado por Mares y Rueda (1993), la manera en que se aprende a leer y escribir probabiliza el tipo de interacción posterior que el niño establezca con la lengua escrita. Considerando lo señalado al analizar teórica y metodológicamente los métodos de lecto-escritura se puede apreciar que cada uno parece enfatizar un aspecto funcional más que otro. Por ejemplo, el método onomatopéyico promovería interacciones contextuales mientras que el interconductual promovería un aprendizaje funcional que abarcaría desde interacciones a nivel contextual hasta el sustitutivo referencial. Se pretendió, entonces, que el instrumento fuera sensible a estas diferencias y pudiera establecer el nivel en el que fueron entrenados los niños. Dicho lo anterior en el capítulo que sigue se presenta el estudio empírico.

Capítulo IV

Reporte Experimental

4.1 Sujetos

Fueron seleccionados 4 grupos de primaria de escuelas oficiales del Distrito Federal. La población considerada fueron 50 grupos de primero, aproximadamente 1500 alumnos, del Sector 07 de Primaria del Distrito Federal. Al total de grupos se les invitó por escrito a participar en la investigación, los grupos participantes fueron elegidos aleatoriamente de una población de 18 grupos con las siguientes características:

- a) formar parte de escuelas regulares (no incluimos niños reportados con problemas de aprendizaje)
- b) tener el consentimiento de la profesora de grupo para participar en una investigación
- c) haber empleado como método para la enseñanza el método Minjares, Onomatopéyico o PALEM, con una experiencia de aplicación mínima de 2 años.

Se pudieron contactar 6 grupos que aplicaban el método Minjares, 10 que aplicaban el método onomatopéyico y 3 que aplicaban el PALEM. Cabe señalar que fueron las mismas profesoras quienes reportaron el método con el cual trabajaban. Posteriormente, en las visitas de organización de la investigación, se corroboró la veracidad de esta información mediante la observación directa del trabajo docente en el aula. Con los grupos seleccionados se procedió a aplicar la evaluación la cual, sin embargo, se vio afectada por las ausencias de los alumnos debidas a diversas razones como enfermedad, viajes, retardos, etc., por lo que el número de alumnos considerados disminuyó, quedando en 15 por grupo. Todos los alumnos considerados para la evaluación eran no repetidores y no habían sido canalizados por los profesores a algún tipo de atención especial.

4.2 Escenario y materiales.

La evaluación tuvo dos momentos y situaciones. Durante la fase individual se llevó a cabo en el patio de las instalaciones escolares a las que acudían los alumnos; esta situación no compitió con la tarea que se le administraba a los alumnos ya que, en todos los casos, se efectuó durante horas de clases, es decir, cuando el patio se encontraba vacío, de cualquier manera cuando el aplicador notaba distraído al alumno suspendía el examen y se aseguraba, a continuación, de que le prestaran atención para continuar con el examen.

En la aplicación colectiva la evaluación sucedió en los mismos salones de clase de los alumnos; en esta situación el problema que se podía presentar era el de la copia entre compañeros para lo cual se previno esta situación elaborando dos versiones de la misma prueba, estas versiones eran distribuidas de manera tal que el alumno difícilmente podía tener acceso visual a otra prueba igual a la suya. Durante la aplicación colectiva el investigador evitó que la profesora o alumnos prestaran ayuda oral.

Construcción del instrumento de evaluación.

Para la elaboración del instrumento se recuperó la experiencia de evaluación de conductas de lecto-escritura desarrolladas por el Proyecto de Aprendizaje Humano de la ENEP Iztacala .

Antes de la aplicación se llevó a cabo una aplicación piloto de la prueba, en la cual se evaluaron un total de 50 alumnos. En esta aplicación piloto se incluyeron 10 reactivos por cada nivel, desde el suplementario hasta el sustitutivo referencial, lo que daban un total de 30 por prueba. De la aplicación piloto se observó que la prueba en su apartado correspondiente al nivel contextual era adecuada por lo que para la prueba final se conservó tal y como estaba.

En lo que se refiere al apartado que media niveles suplementarios se observó que algunas de las órdenes no correspondían al nivel pues implicaban realizar una secuencia variable de actividades, por ejemplo: "Toca tu zapato", "En la línea escribe la letra A". Mientras que otras órdenes eran incompatibles con las convenciones escolares por lo que los alumnos se negaban a realizarlas, por ejemplo: "grita". Estas dos situaciones se consideraron para ajustar la prueba.

Al aplicar la prueba se observó que los apartados correspondientes a los niveles selector y sustitutivo referencial eran muy extensos y cansados para los alumnos, tanto que ni siquiera lo terminaban, por lo que dejaban preguntas sin responder pero no por ignorancia sino por cansancio, hay que recordar que se trataba de alumnos de primer grado de primaria. Después de esta aplicación se llevaron a cabo los ajustes necesarios que permitieron elaborar el instrumento definitivo.

4.2.1 Descripción del instrumento.

En la prueba se consideró incluir reactivos que evaluaran de manera específica y precisa cada uno de los siguientes niveles funcionales: contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. A continuación se hace una descripción de los ítems por nivel funcional.

Apartado Correspondiente al Nivel Contextual

En este apartado se quiso evaluar si el alumno dominaba el sistema reactivo participante, en este caso la lengua escrita; particularmente esto supone establecer correctamente la correspondencia grafía-sonido. Además de eso se quiso completar la información considerando otros aspectos formales de la lectura en voz alta tales como fluidez y dicción. La tarea que se definió para evaluar este nivel consistió en leer en voz alta el texto siguiente:

DÍA DE LLUVIA

Como todos los días

el señor Pepe se despertó muy temprano
para ir al trabajo.

Después se bañó y desayunó rápido.

Al despedirse, su esposa lo llamo
y le dió su sombrilla.

Ella tuvo razón,

en el camino empezó a llover y Pepe tuvo que sacar su sombrilla.

Apartado Correspondiente al Nivel Suplementario

En este apartado se quiso evaluar si el alumno modificaba el ambiente inmediato a partir de la lectura, o que lo leído probabilizara la ocurrencia de un comportamiento hasta entonces no presente. La tarea que se definió para evaluar este nivel consistió en seguir ordenes simples que consistían, en la gran mayoría, de una sola palabra, tales ordenes fueron:

II.- Sigue las instrucciones que se indican a continuación:

- 1.- Párate.
- 2.- Saluda.
- 3.- Toca tu zapato.
- 4.- Brinca.
- 5.- Despidete.

Apartado Correspondiente al Nivel Selector

En este apartado se quiso evaluar si el alumno era capaz de interactuar en la lectura atendiendo a aspectos precisos del texto que dependían de lo anteriormente leído. La tarea que se definió para evaluar este nivel consistió en leer preguntas literales y responderlas por escrito. Debido a que la prueba tuvo una aplicación colectiva y era posible que los alumnos se copiaran, se elaboraron dos versiones, como ya se dijo con anterioridad, las cuales tenían la misma estructura gramatical y suponían un mismo tipo de interacción pero variaban en el adjetivo, el sustantivo o complemento, por ejemplo, en la versión "a" podía decir "Juan comió tunas; mientras que en la versión "b", "Miguel comió uvas". A continuación se presentan las dos versiones utilizadas.

III.- Lee y responde las preguntas.(versión "A")

- 6.- Teresa juega en el parque con su muñeca ¿En dónde juega Teresa? _____
- 7.- La mamá de Beto guisó mole. ¿Qué guisó la mamá de Beto?
_____.
- 8.- Ana pintó su casa de color naranja. ¿De qué color es la casa de Ana?
_____.
- 9.- Olga comerá un rico chocolate mañana. ¿Cuándo comerá Olga un rico chocolate ?
_____.
- 10.-Catalina puso unos bellos girasoles en el jarrón. ¿Qué puso Catalina en el jarrón?
_____.

III.- Lee y responde las preguntas.(versión "B")

- 6.-Berenice nada en el río. ¿En dónde nada Berenice? _____
- 7.- Angélica guisó pozole. ¿Qué guisó Angélica? _____.
- 8.- Ramón pintó su carro de negro. ¿De qué color es el carro de Ramón?
_____.
- 9.- Luisa comió ricos sopes ayer ¿Cuándo comió Luisa ricos sopes? _____.
- 10.- Margarita guardó las papas en la bolsa. ¿En dónde guardo Margarita las papas?
_____.

Apartado Correspondiente al Nivel Sustitutivo Referencial

En este apartado se quiso evaluar si el alumno era capaz de interactuar por medio de la lectura con eventos no presentes. La tarea que se definió para evaluar este nivel consistió en leer preguntas no literales y responderlas por escrito. Debido a que la prueba tuvo una aplicación colectiva y era posible que los alumnos se copiaran, se elaboraron dos versiones, las cuales tenían la misma estructura gramatical y suponían un mismo tipo de interacción pero variaban en el adjetivo, el sustantivo o complemento, por ejemplo, en la versión "a" podía decir: "Cuando hace un día soleado, Leonardo sale a jugar con sus amigos ¿Qué pasa cuando el día amanece nublado?"; mientras que en la versión "b": "Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Canuto siempre va por mí a recogerme. ¿Qué pasa cuando la campana no suena?". A continuación se presentan las dos versiones utilizadas.

IV.- Lee y responde las preguntas.(versión A)

11.- Anita subió a su cuarto después de jugar. ¿En dónde está el cuarto de Anita?

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

13.- Los osos atrapan peces de río con sus grandes garras. Toto es un oso. ¿Con qué atrapa Toto a los peces cuando está en el río? _____

14.- Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a planchar. ¿En dónde cocinó la mamá? _____

15.- Cuando hace un día soleado, Leonardo sale a jugar con sus amigos. ¿Qué pasa cuando el día amanece nublado? _____

IV.- Lee y responde las preguntas.(versión B)

11.- Leticia bajó a la sala después de jugar. ¿En dónde está la sala de Leticia?

12.- Siempre que Pilar juega con su perrito su mamá la llama a desayunar. ¿A qué hora juega Pilar con su perrito? _____

13.- Los delfines comen pescado."Rafi" es un delfín, ¿Qué come Rafi? _____

14.- Cuando se despertó, la mamá salió del baño y se puso a guisar. ¿En dónde se durmió la mamá? _____

15.- Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Canuto siempre va por mí a recogerme. ¿Qué pasa cuando la campana no suena? _____

En ambas versiones los reactivos evaluaron lo siguiente.

Primer Reactivo: Comprensión espacial simple.

Segundo Reactivo: Comprensión temporal simple.

Tercer Reactivo: Comprensión de inclusión Simple.

Cuarto Reactivo: Comprensión espacial con contradicción.

Quinto Reactivo: Comprensión de relación causa-efecto.

Se utilizaron un total de 60 pruebas impresas las cuales se distribuyeron a todos los alumnos en la evaluación colectiva.

4.3 Aplicación de evaluaciones.

Se aplicaron las evaluaciones en las situaciones antes descritas. Esta evaluación se llevó a cabo durante la segunda quincena de junio, por lo que se aplicó la prueba una vez que los alumnos ya habían pasado 10 meses de clases y, de acuerdo con el programa escolar y el avance programático de las profesoras, los alumnos ya sabían leer.

4.4 Tipo de registro de respuestas.

El registro tuvo también dos modalidades: cuando fue la fase individual registro se hizo simultáneamente a la ejecución del sujeto. Cuando fue la fase colectiva se recolectaron las pruebas y posteriormente fueron evaluadas. Los criterios de evaluación se describen a continuación.

Respuestas Correspondientes al Nivel Contextual

Se registró el tiempo de lectura y los errores en la lectura entendidos como omisiones, inserciones y sustituciones que pudiera tener el niño. El tiempo de lectura se registró con ayuda de un cronómetro el cual se accionaba al momento en que el niño emitía el primer sonido correspondiente a la lectura, al momento de finalizar el texto se detenía el cronómetro.

En relación a los errores en la lectura se registraron de la siguiente manera: las omisiones en la lectura indicaron letras que el niño no leía. Se registraban sobre el texto de registro con una "o" encima de la(s) letra(s) omitida(s). Las inserciones en la lectura indicaron letras que el niño añadía al texto. Se registraban sobre el texto de registro escribiendo la(s) letra(s) añadida(s) en la parte del texto en que sucedía. Las sustituciones en la lectura indicaron letras que el niño leía en lugar de otras que si estaban escritas. Se registraban sobre el texto de registro escribiendo la(s) letra(s) añadida y tachando la que era no leída.

Respuestas Correspondientes al Nivel Suplementario

Se consideró exclusivamente la realización o no de la orden escrita. En caso de que se haya efectuado se registró (SI), mientras que si no la realizó se registró (NO). Además se registró si fue necesario instigar al niño oralmente para que llevara a cabo las órdenes leídas.

Respuestas Correspondientes al Nivel Selector

Para analizar las respuestas correspondientes al nivel selector se emplearon las siguientes categorías :

Incorrecta : Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta. (Se califica como 0)

Correcta : El niño selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta pero sin incluir los elementos gramaticales que vinculan completamente la respuesta a la pregunta, o selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta e incluye los elementos gramaticales que vinculan de manera completa su respuesta con la pregunta. (Se califica como 1)

A continuación se describe la estrategia de calificación usada.

1.-Formular la siguiente pregunta:

¿Es la respuesta pertinente a la pregunta?

Decisión	Opciones	Se codifica cómo..
no	Incorrecta	0
si	Selectora	1

En el anexo A se presenta una tabla ejemplificada de evaluación para cada reactivo del nivel.

Respuestas Correspondientes al Nivel Sustitutivo Referencial

Se emplearon preguntas basadas en el trabajo de Mares (1997) y categorías de análisis usadas previamente por la investigadora ya mencionada (Mares, 1994, 1995).

Categorías de Respuesta

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

Este es un caso extremo de nulo dominio de la lecto- escritura donde el niño escribe garabatos, o copia pregunta y respuesta, también puede ser que simplemente deje el espacio en blanco.

II.-Sustitución de pregunta. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta, pero no tiene que ver con la información contenida en el enunciado. (Se califica como "SP"). En este tipo de respuesta el alumno desvincula la pregunta de su enunciado y responde a una pregunta como si no se hubiera mencionado el enunciado previo a la pregunta; su respuesta tiene correspondencia o algo que ver con la pregunta, pero no con el enunciado, ello conduce a una decisión de "Sustitución de pregunta". Normalmente una sustitución de pregunta tiene como consecuencia o implica un alejamiento de la clase de relación que se pretende explorar, por ejemplo, cuando se pregunta acerca de cómo se viste Juan, el niño puede escribir que "con pantalón y camisa", lo cual lo aparta o lo desvía de la relación que se expresa en el enunciado principal, para el ejemplo "Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado".

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

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

Estrategia de Calificación

1.-Formular la siguiente pregunta:

¿Es la respuesta pertinente a la pregunta?

Decisión	Opciones	Se codifica cómo..
no	Incorrecta	0
si	Sustitución de pregunta Sustitución Incompleta Sustitución Absoluta	

¿En la respuesta se considera la información del enunciado

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

¿La recuperación de la información es total o fraccionada?

Decisión	Opciones	Se codifica como...
Fraccionada	Sustitución Incompleta	SI
Total	Sustitución Absoluta	SA

En el anexo B se presenta una tabla ejemplificada de evaluación para cada reactivo del nivel.

Utilizando este sistema de registro se entrenó a dos observadoras independientes las cuales, después de haber alcanzado una confiabilidad de 80% evaluaron las pruebas. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

4.5 Resultados

Las respuestas de los alumnos fueron registradas y concentradas. A continuación, estos datos se analizaron estadísticamente. El análisis estadístico intragrupal consistió en el cálculo de medidas de tendencia central y de la desviación estándar (Silva, 1992). Los resultados son presentados por método de enseñanza y siguen el orden marcado por la prueba, es decir, primero se muestran los resultados del nivel contextual, después los correspondientes al nivel suplementario, enseguida los relacionados con el nivel selector y por último los del nivel sustitutivo referencial. Además, en cada nivel se hace un análisis más fino del tipo de acierto y error que se dio de manera característica en los grupos.

Además con la finalidad de alcanzar el objetivo planteado en este trabajo se llevó a cabo un análisis estadístico con la finalidad de conocer si había diferencias entre los grupos, para lo cual se llevó a cabo un análisis de varianza de una sola vía

(ANOVA); posteriormente, en los casos en los que sí hubo diferencias entre los grupos se aplicó la prueba Tukey-HSD para conocer entre que grupos se daban estas diferencias, todo el análisis estadístico se llevó a cabo mediante el programa SPSS.

4.5.1 Resultados por método de enseñanza

PALEM

Las respuestas de los alumnos entrenados con PALEM, en lo que se refiere al nivel contextual se caracterizaron por presentar una media de 101.91 segundos, lo que significó una velocidad de 30.29 palabras por minuto. Las puntuaciones en velocidad lectora tienen una desviación estándar de 25.59 segundos. El número promedio de errores en la lectura fue de 6.64. La desviación estándar en errores fue de 10.99 indicando gran dispersión. En la gráfica 5, que aparece al final de este apartado se incluyen los datos correspondientes a la velocidad lectora de los cuatro métodos considerados.

Los errores más frecuentes al leer fueron, primero, las sustituciones, después las omisiones y, al final, las inserciones. Cabe destacar que, al término del año escolar, sólo el 74% de los alumnos del grupo decodificó.

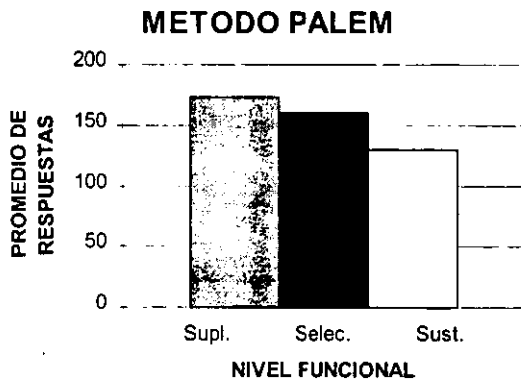
El promedio de aciertos en las preguntas del nivel suplementario fue de 1.,73 y de esos el 33.33% fue instigado oralmente. La desviación estándar fue de 2.40. Más de la mitad del grupo no se comportó eficazmente en las tareas de este nivel.

El promedio de aciertos en las preguntas del nivel selector fue de 1.60. con una desviación estándar de 1.84. Sólo el 38% de las respuestas en el nivel selector fueron correctas, es decir, apenas unas 2 de cada 5 preguntas fueron bien resueltas. 6 alumnos obtuvieron 0 aciertos y sólo 4 obtuvieron 3 o más aciertos, por lo que sólo el 26% aprobaría este nivel y únicamente el 13% lo dominaría por obtener 5 aciertos.

Al analizar el tipo de pregunta en la que los alumnos se equivocaron, se encontró que fue más frecuente en las de comprensión espacial y de comprensión temporal. En este mismo sentido se resalta que no hubo una dominancia importante de este tipo de errores sino que, en general los errores se distribuyeron entre las preguntas, pero en esa abundancia fueron notables las frecuencias ya indicadas. En relación a los aciertos en este nivel, los más frecuentes fueron en las preguntas de comprensión de acción con un objeto.

El promedio de aciertos en el nivel sustitutivo referencial fue de 1.6, la desviación estándar fue de 1.8. El 32% de las respuestas en el nivel sustitutivo referencial fueron correctas, sólo el 26 % del grupo aprobaría, el 74% restante obtiene de 0 a 2 aciertos, de estos el 46% obtiene 0 aciertos, y sólo el 6% domina este nivel al obtener 5 aciertos. El 17% de las respuestas son del tipo de sustitución de pregunta, 12% de sustitución absoluta y 2.66% de sustitución incompleta. Las preguntas de comprensión espacial con contradicción y causa efecto fueron las que tuvieron más cantidad de aciertos

Con relación a los errores en este nivel, fueron más frecuentes en las preguntas de comprensión de causa efecto y temporal simple. Los resultados se pueden observar en la gráficas 1 (en el anexo D se presentan las tablas con los resultados del método por nivel funcional).



Gráfica 1. Resultados promedio de PALEM en los niveles suplementario a sustitutivo.

MÉTODO ONOMATOPÉYICO.

Las respuestas de los alumnos entrenados con el método onomatopéyico se caracterizaron en el nivel contextual por un tiempo de lectura promedio de 74.85", lo que significa una velocidad de lectura de 40.88 palabras por minuto. Las puntuaciones tienen una desviación estándar de 43 segundos lo que indica dispersión en los tiempos.

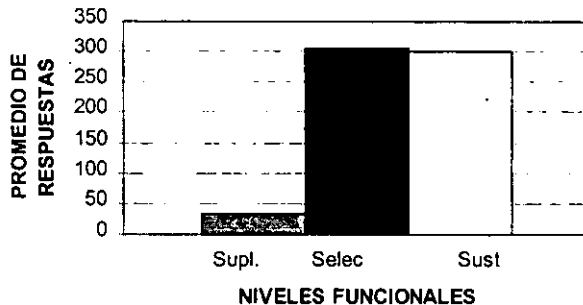
El número promedio de errores en la lectura fue de 6 con una desviación estándar de 10 errores, lo que señaló un grupo disperso en este aspecto. Los errores más frecuentes al leer fueron las omisiones, enseguida las sustituciones y, al último, las inserciones. Al término del año escolar sólo el 80% de los niños del grupo decodificaba. El promedio de aciertos en las preguntas del nivel suplementario fue de .33 con una desviación estándar de 1.29. Sólo el 6% de los alumnos respondió acertadamente las 5 tareas de este nivel, el restante 94% no respondió bien ningún ítem.

El promedio de aciertos en las preguntas del nivel selector fue de 3.06 con una desviación estándar de 2.02. El 61% de las respuestas en el nivel selector fueron correctas, en general 3 de las 5 preguntas fueron resueltas atinadamente. La puntuación más baja fue de 0 aciertos, el 73% de los alumnos obtiene 3 o más aciertos y el 26% dominaría este nivel con 5 aciertos. Al analizar el tipo de pregunta en que los alumnos cometieron equivocaciones se encontró que fueron más frecuentes en las de comprensión temporal y las de comprensión espacial.

El promedio de aciertos en el nivel sustitutivo referencial fue de 2.93, con una desviación estándar de casi 2 puntos (1.97), lo que señala dispersión en las

puntuaciones. El 58% de las respuestas en este nivel fueron correctas. El 40% de los alumnos obtiene menos de 3 aciertos, el 26% 0 aciertos, y el 20% domina este nivel con 5 aciertos. Un análisis del tipo de preguntas del nivel sustitutivo referencial en que sucedieron los errores muestra que los 5 tipos de pregunta acogen un importante número de errores, pero son la comprensión de inclusión simple y espacial simple en donde se localizan las más altas frecuencias. Un análisis detallado de las respuestas acertadas señala que las del tipo de "sustitución absoluta" representaron el 30% del total, las de "sustitución de pregunta" el 16% y 12% las de "sustitución incompleta. Los resultados se pueden observar en la gráfica 2 (en el anexo D se presentan las tablas con los resultados del método por nivel funcional).

METODO ONOMATOPEYICO

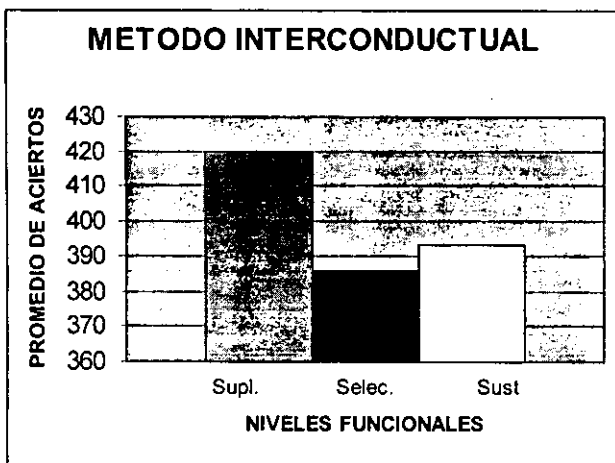


Gráfica 2. Resultados promedio del método onomatopéyico en los niveles suplementario al sustitutivo.

MÉTODOS INTERCONDUCTUAL

Las respuestas de los alumnos entrenados con el método Interconductual se caracterizaron por un tiempo de lectura de 87.80", lo que indica una velocidad de 34.85 palabras por minuto. La desviación estándar fue de 43.31

El número promedio de errores en la lectura fue de 2.33 con una desviación estándar de 2.82. Los errores más frecuentes en la lectura fueron las omisiones, después las sustituciones y , por último, las inserciones. Al término del año escolar el 100% de los alumnos decodifican, es decir, tienen un manejo del sistema reactivo convencional. Las puntuaciones relacionadas con el nivel contextual son logradas de



Gráfica 3. Resultados promedio del grupo interconductor en los niveles suplementario al sustitutivo.

manera homogénea por el grupo, no hay dispersión en el número de errores y en el tiempo de lectura.

El promedio de aciertos en las preguntas del nivel suplementario fue de 4.20 con una desviación estándar de 1.74. Sólo un alumno, de los quince evaluados, obtuvo sólo cuatro aciertos en las tareas suplementarias; los 14 restantes respondieron acertadamente los cinco reactivos. Los alumnos dominaron las preguntas que implicaban un comportamiento suplementario.

El promedio de aciertos en las preguntas del nivel selector fue de 3.86 con una desviación estándar de 1.10. El 85% de las respuestas en el nivel selector fueron correctas, 4 de las 5 preguntas presentadas fueron resueltas acertadamente; los alumnos con más bajos puntajes obtuvieron tres aciertos. El 100% de los alumnos respondió acertadamente la mayoría de las preguntas del nivel selector, y el 40% domina totalmente este nivel al obtener 5 aciertos. Los errores en el nivel selector se concentraron en las preguntas que implicaban comprensión temporal y de acción con objeto.

El promedio de aciertos en el nivel sustitutivo referencial fue de 3.93. El 78% de las respuestas del nivel sustitutivo referencial son correctas, cada alumno responde correctamente 4 de las 5 preguntas. Sólo 2 niños no aprobarían, al estar por debajo de l 50% de aciertos. 13 alumnos (85% del grupo) obtuvo más del 50% de aciertos y 7 alumnos (46% del grupo) obtiene 5 aciertos. Ningún alumno obtuvo 0 aciertos. El 42% de las respuestas fueron del tipo de sustitución absoluta; enseguida estuvieron las respuestas de sustitución de pregunta, representando el 22.66% del total y, también considerando las respuestas acertadas, estuvieron las de sustitución incompleta con un 13.33%. La mayoría de los errores de los alumnos, en este nivel sustitutivo referencial, se concentraron en las preguntas de comprensión temporal simple. Los

resultados se pueden observar en la gráfica 3 (en el anexo D se presentan las tablas con los resultados del método por nivel funcional).

MINJARES.

Las respuestas de los alumnos entrenados con el método Minjares se caracterizaron por las siguientes características en el nivel contextual: el tiempo de lectura fue de 74.73", lo que significa una velocidad de lectura de 40.94 palabras por minuto, con una desviación estándar de 32.07 segundos, lo que indicó una gran heterogeneidad y dispersión en los tiempos.

El número promedio de errores en la lectura fue de 4.53, con una desviación estándar de 6.09, lo que señaló dispersión en las puntuaciones.

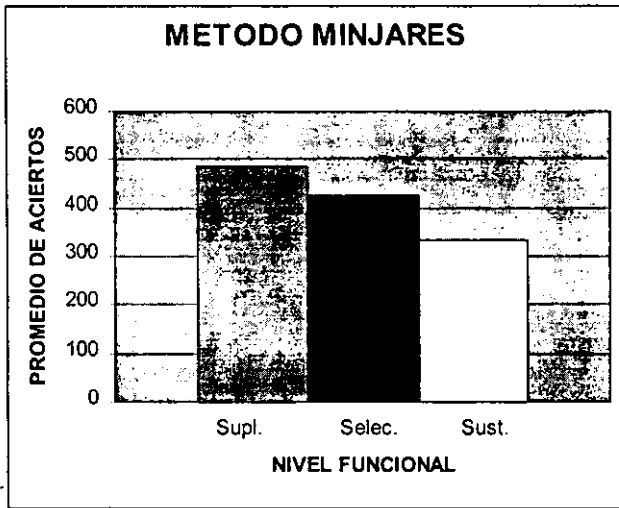
Los errores más frecuentes al leer fueron, en primer lugar las sustituciones, después las omisiones y, por último las inserciones. Al término del año escolar el 100% de los alumnos decodificó.

El promedio de aciertos en las preguntas del nivel suplementario fue de 4.86 con una desviación estándar de .35. El 13% de los alumnos obtuvo 2 o menos aciertos, el 73% del grupo obtuvo 3 o más aciertos, y 13% obtuvo 5 aciertos.

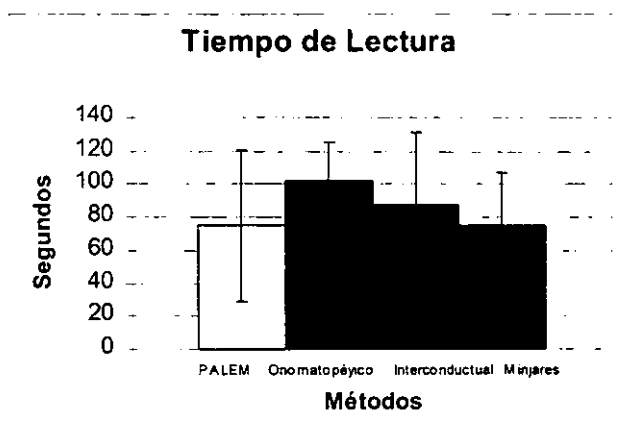
El promedio de aciertos en las preguntas del nivel selector fue de 4.26 con una desviación estándar de .70. El 81% de las respuestas del nivel selector fueron correctas, la puntuación más baja fue de 2 aciertos, por lo que el 93% del grupo dominó este nivel y el 46% obtendría 5 aciertos. Al analizar el tipo de pregunta en que los alumnos se equivocaron se advirtió que fue en las de comprensión temporal y espacial donde se concentraron los errores.

El promedio de aciertos en el nivel sustitutivo referencial fue de 3.33, con una desviación estándar de 1.76. El 66% de las respuestas del nivel sustitutivo referencial fueron correctas, el 26% de los alumnos obtiene menos de 3 aciertos, de estos el 13% obtiene 0 aciertos; el 73% obtiene 3 o más aciertos y el 33% obtiene 5 aciertos.

Un análisis del tipo de pregunta del nivel sustitutivo referencial en que sucedieron los aciertos muestra que del tipo de "sustitución absoluta", representaron el 33.33 del total; el 26.66% de las respuestas de los alumnos fueron del tipo "sustitución de pregunta" y el 6.66% de "sustitución incompleta". Las preguntas de inclusión simple y espacial con contradicción fueron en las que se concentró la mayoría de los errores de este nivel. Los resultados se pueden observar en las gráficas 1 y 2 (en el anexo D se presentan las tablas con los resultados del método por nivel funcional).



Gráfica 4. Resultados promedio del método minjares en los niveles suplementario a sustitutivo.



Gráfica 5. Resultados promedio en lectura de los cuatro métodos considerados.

4.5.2 Comparación entre grupos: análisis estadísticos por nivel funcional.

Con la finalidad de apreciar la significatividad estadística de las diferencias observadas se aplicó la prueba ANOVA de una vía y la prueba Tukey-HSD

En el nivel contextual no se encontraron diferencias entre los grupos en lo que se refiere a la velocidad lectora ($F=1.4312$ y $P>.05$) ni tampoco en lo concerniente a los errores en la lectura ($F=.7020$ y $P=.5554$). Ver tablas 1 y 2.

Tabla 1					
Análisis de varianza en velocidad lectora					
Source	D.F.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F	P
Entre grupos	3	6121.7690	2040.5897	1.4312	.2447
	50	71287.9347	1425.7587		
Total	53	77409.7037			

Tabla 2					
Análisis de varianza en errores de lectura					
Source	D.F.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F Ratio	F Prob.
Entre grupos	3	145.9350	48.6450	.7020	.5554
Whit.grupos	49	3395.6121	69.2982		
Total	52	3541.5472			

En el nivel suplementario si se encontraron diferencias entre los grupos ($F=25.3861$ y $P=.00001$). Al aplicar la prueba Tukey-HSD se encontraron diferencias a favor de los grupos interconductual y minjares respecto a los grupos PALEM y onomatopéyico. No se encontraron diferencias entre los grupos interconductual y minjares, ver tabla 3.

Tabla 3					
Análisis de varianza en respuestas de nivel suplementario					
	D.F.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F	F Prob.
Entre grupos	3	203.7833	67.2611	25.3816	.0000
	56	148.4000	2.6500		
Total	59	350.1833			

En el nivel selector si se encontraron diferencias entre los grupos ($F=8.1341$ y $P=.0001$). Al aplicar la prueba Tukey-HSD se encontraron diferencias a favor de los grupos interconductual y minjares respecto a los grupos PALEM. No se encontraron diferencias entre los grupos interconductual, minjares y onomatopéyico.

Tabla 4					
Análisis de varianza en respuestas del nivel selector					
	D.F	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F	F Prob.
Entre grupos	3	63.4000	20.8000	8.1341	.0001
	56	143.2000	2.5571		
Total	59	205.6000			

En el nivel sustitutivo referencial si se encontraron diferencias entre los grupos ($F=6.1415$ y $P<001$). Al aplicar la prueba Tukey-HSD se encontraron diferencias entre los grupos

Tabla 5					
Análisis de varianza en respuestas del nivel sustitutivo					
	D.F.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F	F Prob.
Entre grupos	3	31.5167	10.5056	5.3161	.0027
	56	110.6667	1.9762		
Total	59	142.1833			

4.5.3 Discusión de los resultados por método de enseñanza.

PALEM

En PALEM, lo confirman los datos encontrados en este estudio, la enseñanza de la lectura y la escritura es incidental, azarosa y espontánea; sucede de manera imprevista, y esta situación se afirma al evitar la enseñanza o entrenamiento directo de habilidades de decodificación. Goodman (1986) aboga por una enseñanza "natural" de la lengua escrita y eso supone no usar métodos y aprender la lectura y la escritura de la misma manera en la que aprendimos a hablar. Los resultados de PALEM dejan notar que no es buena idea dejar la enseñanza tan sólo en manos del sentido común (aunque quizás si tuvieran sentido común no harían lo que hacen), ni tampoco basta tener buenas intenciones para realmente ayudar a los alumnos. Si hay detrás de esta problemática dificultades teóricas también hay errores conceptuales, por ejemplo, se supone que una "habilidad" es independiente del objeto del cual se tiene habilidad,

suponen que el lenguaje sigue las mismas vías de aprendizaje y desarrollo independientemente de si es hablado o escrito, y no nos referimos a su clasificación por niveles de acuerdo a la representación que haga el alumno, sino precisamente a una clasificación funcional que supere el nominalismo y aterrice en las relaciones de interdependencia entre sujetos y objetos. Es decir, al enfoque integral le hace falta observar las acciones de los sujetos y no sus productos y suponer a partir de ellos.

Pero esta carencia de una enseñanza seria en los niveles contextuales recoge duros frutos: sólo el 74% de los alumnos decodifica al final del año escolar, y este 74% lo hace con una velocidad de lectura de 30 palabras por minuto, y con errores al leer: sustituyendo, omitiendo e insertando letras. Los resultados de PALEM refutan los planteamientos innatistas en los que se sustentan, como por ejemplo las tesis chomskianas. Además de esta desventajosa situación, el grupo PALEM tiene un rendimiento muy disperso, no es un grupo homogéneo que se agrupe alrededor de una media sino que está polarizado.

Didácticamente, el profesor que tiene que trabajar con un grupo disperso se enfrenta a la exigencia de trabajar individualmente. Si bien la educación busca el desarrollo de alumno como persona individual, también es cierto que nuestro sistema educativo tiene un programa que señala tiempos y contenidos de aprendizaje precisos, lo cual implica adoptar una óptica didáctica de enseñanza grupal en la que se trabaja para que el grupo o la mayoría domine mínimo ciertos contenidos de aprendizaje. Ese nivel básico de aprendizaje no se logra en PALEM, de acuerdo a lo establecido en el programa de la SEP acerca de los contenidos que el alumno de primer grado debe aprender se reprobaría al 36% de los alumnos, cifra escandalosa si se considera que en el D.F. el índice de reprobación es del 10%.

Por otra parte, esta fragmentación del grupo en tantos niveles de aprendizaje podría justificarse desde la metodología PALEM en cuanto que, didácticamente, distingue niveles de conceptualización de la lengua escrita y propone trabajar formando subgrupos; a su vez, esta didáctica supone que los alumnos entran a la escuela ocupando diferentes niveles de conceptualización de la lengua escrita: unos están más adelante que otros. Pero parece que esta diferencia nunca se diluye pues al final del año escolar hay disparidades tales que así como hay alumnos con una velocidad de 40 palabras por minuto hay otros que apenas leen 24 por minuto y la gran mayoría no leen.¹

Pero, ¿el método podría ser ocasión para esta desigualdad? Pensamos que si, en la medida que en este método se enseña al alumno esperando de él lo que precisamente ya sabe y no el verlo avanzar hacia lo que aún no domina. Se sigue la óptica ya criticada por Vigotski (1978) de privilegiar el pasado del desarrollo del niño y no su futuro, no a lo que poco a poco llegará a dominar.

La dificultad que el grupo muestra en el nivel contextual se acentúa en el nivel suplementario. En las preguntas del segundo nivel funcional el 66% de los alumnos

¹Si la educación no diluye las diferencias, si no puede cumplir esta función compensatoria, ¿para qué está sirviendo la escuela? Pareciera que tesis innatistas que ya alguna vez justificaron diferencias sociales - como las de Platón al proponer que hay hombres de bronce, plata y oro, o como Galton y sus curvas de distribución normal - vuelven en formas nuevas.

reprueba al no obtener mínimo tres aciertos, y en el extremo contrario el 44% restante obtiene 5 aciertos: de nuevo se delinea heterogeneidad y dispersión en el grupo.

Es interesante notar que de los 5 alumnos que respondieron acertadamente en el nivel suplementario, 3 tienen una velocidad de lectura por debajo de la media del grupo y 4 no tuvieron un sólo error en la lectura.

Los cinco reactivos correspondientes al nivel suplementario son muy parecidas a las incluidas en los libros de texto, y es paradójico que los niños PALEM sean tan ineficaces, pues en PALEM se practica la "inmersión lectora", técnica didáctica en donde los niños manejan libremente los libros, y que se asegura es muy eficaz para promover el gusto y la comprensión lectora. Parece que en este caso la enseñanza incidental tampoco es efectiva.

En el nivel selector, el 74% de los alumnos PALEM reprueba; se puede apreciar que conforme se presenta un nivel funcional más complejo se incrementa la tasa de errores. En este nivel selector los alumnos se muestran especialmente ineficaces en las preguntas de comprensión espacial y comprensión temporal.

La velocidad lectora, pocos errores al leer y ser efectivos en el nivel suplementarios se correlacionó positivamente con efectividad en el nivel selector: los 5 alumnos efectivos en el nivel contextual y en el nivel suplementario fueron los únicos que obtuvieron altos puntajes en el nivel selector. También es notable que un alumno de velocidad lectora lenta pudo ser efectivo en el nivel suplementario, pero ya no en el selector. En franca contradicción con las consideraciones teóricas de PALEM, se puede apreciar que - aunque tanto desprecien los cognoscitivistas los aspectos que ellos llaman "mecánicos" de la lecto-escritura -, el comportarse efectivamente en niveles contextuales y suplementarios posibilita comportarse efectivamente en niveles funcionales más complejos.

Las preguntas del nivel selector son ya claros ejemplos del tipo de ítems empleados regularmente en la escuela para "evaluar la comprensión lectora". Tal familiaridad permitiría plantear implicaciones didácticas en las cuales realmente quedaría mal parado PALEM de acuerdo a sus posibilidades reales de mejorar la calidad de la educación y en especial de la asignatura de español. Con estas puntuaciones es realmente dudoso que los alumnos PALEM puedan inclinar la balanza a favor del "lenguaje integral", y parece realmente un discurso retórico el que sostiene tales afirmaciones.

En el nivel sustitutivo referencial reprueba, de nuevo, el 74% de los alumnos, pero sólo un alumno obtiene todas las respuestas acertadas y, en cambio, 7 alumnos obtienen 0 aciertos; estas puntuaciones indican claramente que este nivel queda fuera del alcance de los alumnos PALEM.

De los pocos aciertos conseguidos por los alumnos PALEM en el nivel sustitutivo referencial el 54% son del tipo de sustitución de pregunta, es decir, del más bajo nivel de complejidad. Sin embargo es interesante detenerse un poco y observar que este porcentaje puede revelar un rasgo del grupo de alumnos entrenados con PALEM: su alejamiento de la convención.

Los alumnos no se ajustaron en la prueba a las tareas, ya que se les pidió e indicó que leyeran y respondieran las preguntas. En lugar de atender la indicación

elaboraron, más bien, especies de "cuentitos" o historias, en síntesis: ni atendieron lo que se les dio a leer ni supieron comportarse de acuerdo al signo de interrogación.

PALEM favorece este error y desajuste con la realidad desde la misma óptica de aprendizaje que sustenta, pues supone que el aprendizaje es una "construcción del conocimiento". A la vez implica didácticamente que el profesor "no enseña", sino que se dedica a acompañar al alumno, el cual puede decir y pensar lo que disponga, y el profesor debe dejarlo y no modificar su idea, es más, ¡no debe decirle siquiera que está equivocado!

Aunque estas ideas son evidentemente absurdas y carentes de sustento empírico los partidarios del "lenguaje integral" generan un clima ideológico en el cual todos estos desatinos y actitudes idealistas son alabados y crean una cortina de humo que encubre el fracaso de sus técnicas (Mckenna, Sthal y Reinking, 1994), así como los graves problemas que generan en el alumno, no sólo educativos sino hasta de índole personal.

Tal y como Sthal y Miller (1989) lo señalan, este enfoque da malos resultados con alumnos provenientes de clases bajas.

Ahora que sabemos que la SEP está editando millones de libros didácticos para orientar al profesor en un enfoque integral no deja de ser preocupante, parece que se quisiera detener más que promover el desarrollo de los alumnos. Si la evaluación de PALEM la hiciéramos desde su propia lógica la mayoría de los alumnos de este método se ubicarían en el nivel silábico, muy gustosos podríamos decir que han aprendido pero de cualquier manera habría de aceptarse que no se aprendió lo señalado en el programa, pero la SEP ya resolvió el problema: aunque el alumno no alcance los objetivos del primer grado se le aprueba.

Los resultados que aquí hemos discutido llevan a concluir categóricamente que PALEM no es una estrategia recomendable para enseñar a leer y escribir.

En relación a la efectividad del estudio cabe decir que, con los resultados encontrados con los alumnos del grupo PALEM se sostiene y es pertinente, pues mostró una taxonomía ordenada, no se dio el caso de que un niño con pésimo comportamiento en una categoría inferior se comportara bien en una superior.

Onomatopéyico

Recordemos que consideramos a los métodos onomatopéyico y minjares como ejemplares del enfoque de habilidades en la enseñanza de la lengua escrita. Particularmente en este momento analizaremos los resultados del método onomatopéyico.

Decíamos que el enfoque de habilidades supone descomponer el lenguaje en habilidades específicas, también comentamos que suele dar resultados rápidos. Por lo encontrado en este estudio podemos apreciar que este método destaca el aprendizaje de los aspectos formales, sin embargo el 20 % de los alumnos del grupo evaluado no decodificó al término del año escolar. Pero el 80% que sí decodifica lo hacen en promedio con una velocidad de 41 palabras por minuto, que en algunos casos llega hasta 102. Este resultado destaca el énfasis que los profesores de este método le dan a la velocidad lectora.

Los alumnos del método onomatopéyico se equivocaron principalmente omitiendo letras: aprendieron que leer no es inventar, y que cuando no se sabe como se dice una letra no hay que decir otro sonido.

El hecho de que el 20% del alumnado no lea en nivel contextual lleva a interrogarse acerca de la efectividad del método debido a que las situaciones didácticas que contiene están sobre todo dedicadas a lograr la correspondencia sonoro-grafía y, además, ninguno de los niños no lectores estaba reportado con algún problema biológico o de aprendizaje.

La supervivencia de métodos como este y del enfoque de habilidades en general, considerando que es muy antiguo y que las ideas pedagógicas contemporáneas critican su aplicación se debe encontrar en los resultados antes señalados. La posibilidad que tienen los profesores por demostrar eficacia en su tarea docente es la mejor razón para su perdurabilidad. Aquí nos parece que otro factor que explica su permanencia se encuentra en su cercanía con lo que cotidianamente se entiende por leer y escribir, es decir, lo que la sociedad espera que haga un niño cuando lee lo logra el método; los papás esperan de su pequeño hijo una lectura fluida y apegada al texto, eso logra el método. Así que, a pesar de una reforma programática en la cual se plantean nuevas exigencias de aprendizaje al niño es más fuerte la demanda social y la tradición educativa.

Siguiendo con el análisis de resultados encontramos que el 80% de eficiencia en el nivel contextual desciende a sólo 6% en el nivel suplementario. La prácticamente nula eficiencia en las tareas de este nivel puede explicarse a partir del tipo de relación didáctica generada por el método, en donde el docente juega un papel activo al definir qué y cómo hacer de manera exhaustiva y absoluta, por lo que se puede propiciar pasividad y dependencia en el alumno. Esta dependencia influye en el alumno y marca una tendencia de ineffectividad en el nivel suplementario.

En cambio, en el nivel selector sube de nuevo el porcentaje de eficiencia, pero no más del alcanzado en el nivel contextual. Este aumento se puede explicar en cuanto que el tipo de pregunta es característico de los ejercicios del libro de texto. Sin embargo sólo el 26% de los alumnos domina este nivel, lo que indica un comportamiento realmente extraordinario, y que ubicaría este nivel funcional como poco cercano al comportamiento característico del grupo. La mayoría de las respuestas incorrectas suceden en las preguntas de comprensión temporal y comprensión espacial lo cual va señalando límites en el desligamiento a pesar de que la respuesta correcta aparece escrita y sólo hay que seleccionarla. Pero es necesario aclarar que no es contundente la acumulación de errores en estos dos tipos de preguntas señalados sino que en todas las categorías se da un buen número de errores y, más bien, en las ya señaladas se agudiza; por esta razón no puede afirmarse que haya un tipo de respuesta selectora en la que el grupo onomatopéyico destacara por su efectividad; las respuestas efectivas se reparten de manera que no se ve una influencia decisiva del método en el acierto.

En el nivel sustitutivo referencial disminuye la eficacia de los alumnos entrenados con el método onomatopéyico: sólo el 20% de los alumnos domina el nivel al obtener 5 aciertos, pero así como el 20% es excelente el 26% de los alumnos es pésimo, pues saca 0 aciertos. Evidentemente con estas puntuaciones es claro que el

método muestra en este nivel funcional los límites de su eficiencia, pues además de pocos aciertos, el nivel de las respuestas correctas en sólo la mitad de los casos es de sustitución absoluta.

Las implicaciones pedagógicas de estas conductas no son positivas. El profesor se las tiene que ver con un grupo muy heterogéneo, fragmentado. Siendo que la eficiencia en el nivel sustitutivo referencial ya no es característica del método onomatopéyico abría que pensar que los aciertos se deben más a variables de la historia del sujeto o a cualidades de otros contextos como lo puede ser el familiar.

Pero al mismo tiempo que apreciamos que los aciertos se podrían explicar por diversos factores, algunos de naturaleza extraescolar, los errores si pudieran ser achacados a los supuestos conceptuales y a las situaciones didácticas características del método. Por ejemplo, el método establece como límite y objetivo del aprendizaje el que el alumno establezca la correspondencia sonoro-gráfica y la decodificación de todas las letras del alfabeto, así como de las sílabas directas, inversas y trabadas, palabras y enunciados. Esto implica que para el profesor su tarea concluye cuando el alumno decodifica.

Este límite, el poner alto a la enseñanza es sin embargo fuente de reconocimiento para el docente pues sus alumnos "aprenden" rápido, y para los alumnos pues sus padres pueden ufanarse de que el niño "ya lee". Pero la enseñanza en niveles funcionales distintos y más complejos queda relegada al azar, a la enseñanza incidental que el alumno pueda ir teniendo a lo largo de su educación.

Los resultados encontrados le dan la razón a diversas críticas que se han hecho al enfoque de habilidades por parte de Ferreiro.

Cuando analizamos los ejercicios incluidos en el método no tenemos por qué sorprendemos de tan bajas puntuaciones en los niveles que implican algo más que decir como suenan las letras. Los ejercicios que incluye Torres Quintero para formar las palabras, por ejemplo, no propician del niño otra cosa que atender a las dimensiones físicas de las letras. Se propicia así una tendencia funcional a interactuar con las letras sólo como objetos físicos con cualidades sonoras las cuales se pronuncian para los demás, si a eso añadimos el hecho de que serán respuestas reforzadas por padres y maestros, insistimos, nos parece predecibles sus resultados cuando se les pide algo más. Torres Quintero, lo dijimos, estaba consciente de tal riesgo y por eso incluyó abundantes ejercicios de lectura, pero parece que a algunas docentes se les olvida aplicar esa parte del método o no la conocen.

Método Interconductual

El método interconductual obtiene los promedios de respuestas correctas más altos desde el nivel funcional suplementario hasta el sustitutivo referencial. Sin lugar a dudas este método plantea graves problemas de interpretación para los críticos acérrimos del conductismo, ya que a pesar de incluir técnicas características de la modificación de conducta como lo es la retroalimentación de las respuestas de los alumnos, los procedimientos de discriminación sin errores y de segmentación de la conducta en sus unidades mínimas, los niños entrenados en este método alcanzan los mejores desempeños.

En primer lugar hay que destacar el énfasis en dominar aspectos formales de la lecto-escritura para poder participar eficientemente en intercambios verbales mucho más complejos.

La ventaja manifestada por el programa interconductual en el nivel suplementario se puede explicar, entre otras razones, por la existencia de ejercicios que entrenan directamente a los niños en ese nivel, y nos referimos a cuando se les dan pequeñas órdenes escritas para que ellos las realicen, tales como "grita", "camina", "salta", etc.; con esos ejercicios los alumnos aprenden que con el lenguaje se puede modificar la conducta de las personas y de ella misma, así como las características del medio ambiente físico que les rodea.

Esta misma ventaja se puede apreciar en el nivel selector, donde los alumnos interconductuales son los de mejor desempeño. Se puede explicar este resultado atendiendo a los ejercicios incluidos en el programa que se le presentan por escrito al niño que ya sabe decodificar, pero que desde el inicio de clases se le manejó de manera oral. Estos ejercicios son los de atender historias o frases a partir de las cuales responderán alguna pregunta. Se les pregunta acerca de personajes, acciones motivos y/o circunstancias. Mediante estos ejercicios los niños aprenden a interactuar con el lenguaje atendiendo la gama de estímulos que este genera, el cual crea un verdadero campo interactivo, de esta variedad el alumno aprende a distinguir cual es el aspecto que se vincula con la petición de respuesta que se le hace. Nos parece que esta tarea es notable debido a que le exige al niño a atender al texto y respetarlo en sí mismo. Nos permite formar lectores atentos, puntuales, rigurosos que evitan confundir sus puntos de vista con los del escritor.²

En el nivel sustitutivo referencial los alumnos vuelven a destacar obteniendo las mejores puntuaciones, sin duda los ejercicios incluidos en el programa en los cuales se busca que el niño se desligue del aquí y ahora como cuando cuenta historias, recupera anécdotas o ubica objetos en planos, marcan la diferencia. Los alumnos son capaces de participar en complejas elaboraciones verbales las cuales sirven de antecedente para una eficaz lectura y escritura en niveles comunicativos. Esta parte del método es realmente importante pues muestra con resultados evidentes que el interconductismo ha generado la tecnología necesaria para promover los aprendizajes más complejos y más deseados por nuestra cultura.

Método Minjares

Los alumnos del método Minjares tienen una velocidad de lectura de 34 palabras por minuto, pero con muy pocos errores, entre los cuales suceden más frecuentemente las sustituciones. Tal comportamiento contextual destaca el énfasis del método en lograr una correcta decodificación, además, el que sean las sustituciones el error más frecuente puede obedecer a la naturaleza global del método que, por fuerza,

²En el poblado de Progreso, Edo de Hgo. una profesora de segundo grado continua este aprendizaje dando una oración de la cual pide al grupo elaborar una pregunta, la cual debe poder ser resuelta atendiendo específicamente a la oración, por ejemplo, la oración dice: "el burro come alfalfa", y la pregunta aceptada es "¿qué come el burro?". Si algún alumno propone una pregunta no adecuada, por ejemplo: "¿de quién es el burro?", la maestra lo confronta con la oración para que aprecie la incongruencia.

implica la adivinación de ciertas letras y genera la tendencia de emitir sonidos aunque no se sepa el fonema correspondiente a cada grafía.

En las preguntas del nivel suplementario el grupo se distribuye conforme a una curva normal: el 13% obtiene 5 aciertos, 13% 0 aciertos y el restante 74%, puntuaciones medias.

En el nivel selector la mayor frecuencia de errores se da en la comprensión espacial, indicando una área problemática definida. De la misma manera, la mayoría de los aciertos sucede en las preguntas de comprensión de acción-objeto.

¿Cómo explicar que hay puntuaciones más altas en el nivel selector que en el suplementario? Los niños se enfrentan en la tarea suplementaria a una actividad poco común, sin embargo, en la tarea selectora, aunque implica más elementos lingüísticos y es más compleja su estructura y características, se parecen más a una tarea de la vida cotidiana escolar.

En el nivel selector se aprecia la cúspide de este método, pues el porcentaje de los alumnos que obtiene 5 aciertos y, por tanto, lo domina, llega a ser del 46%, además de que la puntuación más baja es de 2 aciertos. Las características didácticas del método Minjares pueden explicar por que los alumnos son tan efectivos en el nivel selector. Un elemento fundamental del método son los cuentos, al niño se le motiva contando un cuento y se asegura la atención preguntando sobre aspectos del cuento. Estas preguntas seguramente promueven interacciones del nivel selector. Además, al niño se le ejercita desde los primeros momentos en muchas tareas de discriminación visual y auditiva lo cual genera una tendencia que es plenamente explotada en el nivel selector.

Después de la cúspide del nivel selector las puntuaciones de los alumnos descienden, y del 85% de respuestas correctas que obtienen pasan a 81% en el nivel sustitutivo referencial. Pero además aparecen calificaciones de 0 aciertos y sólo la mitad de las respuestas correctas es del tipo de sustitución absoluta. Estos matices se completan con una alta dispersión, indicada por una desviación estándar de casi 2 puntos sobre una media de 3.3 aciertos.

Los aciertos disminuyen en este nivel pero no a un nivel demasiado bajo debido a que la eficacia en el nivel selector es una base importante para aprender a responder eficazmente en el nivel sustitutivo referencial (Mares, 1994). Los numerosos ejercicios y pláticas orales que implica el método en el entrenamiento de las letras y que llevan al alumno a interactuar con eventos no presentes conforman la posibilidad de un desarrollo horizontal en el nivel sustitutivo referencial. Sin embargo este entrenamiento es azaroso³, pues no busca intencionadamente la comprensión de sucesos no presentes para el niño, es decir, no se enseña a inferir y esta inexistencia se refleja en el comportamiento de los alumnos.

³Obviamente no se plantea explícitamente en el método pues se carece de una visión de la comprensión lectora en diferentes niveles, en su lugar se mantiene una óptica plana bimodal de la comprensión o no de la lectura.

4.6 Discusión general.

Fue nuestra preocupación estudiar el uso del término funcional dentro del campo de la enseñanza de la lecto-escritura. Pudimos apreciar que este uso generalmente comparte el mismo sentido que se le da en el sentido común, es decir, como uso social del lenguaje o como comprensión. En el capítulo I explicamos como el uso del término "funcional" en el aprendizaje de la lengua ha cobijado numerosas explicaciones dualistas generadas desde la psicología tales como la psicogenética o la psicología cognitiva; también presentamos a PALEM como una muestra de derivación didáctica de estas ideas. Al encontrar resultados tan desfavorables a PALEM no deja de destacarse, por lo tanto, que no basta con añadir variables y suponer entidades que generen complejas explicaciones, es más, no basta con proclamar que las cosas son como uno piensa (estrategia muy empleada por los partidarios del lenguaje integral), hay que demostrarlo, nos parece, entonces, que un uso del término "funcional" anclado en supuestos dualistas, es también parte de las dificultades a superar en el estudio de la lecto-escritura.

Más adelante pudimos destacar la ventaja de acogerse al sentido proporcionado por la óptica interconductual, y entenderlo como una visión interactiva que analiza el lenguaje en cinco niveles cualitativamente distintos. Pensamos que la principal ventaja en el campo aplicado resultaría de desentramar la polémica entre el "enfoque del lenguaje integral" y el "enfoque de habilidades". Se logra deshacer la polémica al enfatizar la posibilidad de evaluar y comparar los aprendizajes generados por cada método y las situaciones didácticas que los caracterizan.

El término funcional redimensionado en la óptica interconductual puede hacer este análisis comparativo al proporcionar categorías con las cuales estudiar las interacciones lingüísticas y ubicar el nivel interactivo que cada método favorece.

Por otra parte, en el estudio empírico, se pudieron encontrar correlaciones entre los métodos y el rendimiento de los alumnos, es decir se conformaron patrones de respuesta característicos a cada método. Ante tales resultados surgió la pregunta: ¿por qué se forman patrones característicos de respuestas en cada método? Consideramos que la correlación entre método de enseñanza y conductas de lecto-escritura, evidente a tal grado que el estudio empírico realizado permitió ver patrones característicos de comportamiento en los grupos evaluados, permite apreciar cualidades que van más allá de las diferencias individuales y resaltan cualidades que comparten los miembros de los grupos. Nuestro punto de vista es precisamente el de que estos patrones obedecen a las tendencias interactivas que promueven los métodos a partir de sus actividades de enseñanza. Estas cualidades, las cuales trataremos de precisar a continuación, fueron más allá de la retórica propia de las disputas entre enfoques y entre métodos y puso, digámoslo claramente, las cosas en su lugar.

Previo a esta descripción cabe recordar un dato que de por sí revela ya grandes diferencias, al final del año escolar los únicos métodos que les enseñaron a todos los niños a leer y escribir fueron el Minjares y el Interconductual. En los otros dos casos la didáctica no funcionó para todos: tanto el método onomatopéyico como PALEM dejaron el 20% de los alumnos sin aprender a leer y escribir en su nivel funcional más simple que es el contextual.

Los alumnos que aprendieron con el método Minjares se distinguieron por su dominio de los aspectos formales de la letra y la lectura, así como por su atención a la información presentada en los textos, esta contundencia se ve moderada sin embargo cuando el niño tiene que aplicar esa información: en los niveles suplementario y sustitutivo referencial bajo la eficacia de los sujetos. Pero este patrón de comportamiento no es obra de la casualidad sino que tiene que ver con el método. Minjares es un método que le da su lugar al dominio caligráfico así como a la fluidez lectora, así mismo incluye ejercicios en los cuales busca que el niño le de sentido a lo escrito. Su deficiencia radica en exagerar en lo estructurado por lo que convierte al niño en un reproductor más que productor de significados.

Por su parte los niños que aprenden con el método Onomatopéyico mostraron la cualidad que, de manera coloquial, se ensalza del método: fluidez en la lectura. Pero también lo que más se les critica: poca comprensión de lo leído; pero no al nivel de lo que sus detractores mencionan. En las preguntas del nivel sustitutivo referencial, las cuales plantearían el nivel más complejo de interacción con el lenguaje que se evaluó en este estudio, los resultados los ubican al mismo nivel que el Minjares y por encima de PALEM.

En relación a PALEM encontramos que este fue el procedimiento más inefectivo. Además de que surgieron respuestas características asociadas a los métodos de enseñanza, también el estudio empírico reveló diferencias en el nivel funcional generado por los métodos de enseñanza, de nuevo surgió una pregunta, ¿por qué se encontraron diferencias? Dado que se cuidó homogeneizar las cualidades de los sujetos evaluados en tanto clase social, edad, experiencia escolar y situación de trabajo escolar, debemos voltear hacia el profesor y su enseñanza como el factor que nos puede explicar tales diferencias, especialmente atendiendo a la parte primordial de la enseñanza en primer grado de primaria y que es la didáctica de la lecto-escritura empleada.

Evidentemente con esto no queremos reducir nuestra explicación del aprendizaje de la lecto-escritura al método que se emplea pero si destacar su importancia como generador o auspiciador de interacciones con el lenguaje a un cierto nivel. En este párrafo al mismo tiempo que hicimos una aclaración presentamos una de nuestras tesis más importantes para poder realizar esta misión heurística, esto es: los métodos, las situaciones didácticas probabilizan interactuar con el lenguaje en cierto nivel funcional.

Con estos resultados podemos retomar la disputa original entre los métodos y aproximaciones para la enseñanza de la lecto-escritura y aportar elementos, no para aumentar la polémica, sino para colaborar en su solución.

En primer lugar resaltaríamos el hecho de que en la parte empírica de este trabajo se desplegó una estrategia de evaluación que consideró las dos puntas de las que las facciones en disputa "jalan": la mecánica y la comprensión de la lecto-escritura. Esta estrategia, además, resaltó la naturaleza psicológica del evento en estudio así como la de las categorías de análisis empleadas.

En esta evaluación comparativa se dispuso de un marco conceptual psicológico definido y con la suficiente capacidad explicativa de entender las conductas de lecto-escritura en todos sus rangos funcionales y posibilidades formales; precisamente

consideraríamos que este elemento es el que distingue y favorece a este intento evaluativo y explicativo de la "funcionalidad" en la lecto-escritura.

La comparación realizada permitió ubicar las características conductuales de los aprendizajes promovidos por cada método, y gracias a la taxonomía de Ribes y López (1985) se pudo establecer diferencias cualitativas entre los métodos. De esta comparación quedó claro que la lecto-escritura es una conducta que se da en muchos niveles funcionales y que el avance y logro de los más complicados (diríamos desde la óptica interconductual: desligados) se ve favorecido por el logro de los niveles funcionales más simples y ligados a lo concreto. Para completar esta afirmación también tenemos que decir que el logro por sí y en sí de niveles funcionales simples no asegura el comportamiento lingüístico efectivo en niveles funcionales avanzados.

Estas afirmaciones aportan sobriedad a la disputa existente entre los enfoques del lenguaje integral y el de habilidades. Ubica a las partes y les destaca algo que quizás no puedan aceptar: cada enfoque está resaltando sólo uno de los aspectos que forman la lecto-escritura. Es decir, a los partidarios del lenguaje integral se les dice que el desprecio de los aspectos mecánicos de la lecto-escritura tiene como consecuencia generar lectores de "adivinanza", además de desprecio por el texto, sin olvidar el que estos niveles funcionales elevados no son logrados por los que no dominan la correspondencia sonoro-grafía. Puede parecer obvia esta afirmación, pero en un campo tan ideologizado y metafísico como lo es el de la enseñanza de la lecto-escritura, más vale precisar la base material de nuestro comportamiento.

Para los partidarios del enfoque de habilidades se tendría que decir que los resultados de nuestra evaluación indicarían que no basta con decodificar con fluidez y velocidad sino que hace falta colorear de vitalidad esos sonidos y grafías. Hace falta dejar entrar al mundo real, de manera que a través de las letras el niño pueda interactuar con eventos no presentes o con cualidades no aparentes de los objetos presentes.

Aunque no fue la finalidad de este trabajo poner a prueba las bondades de la propuesta interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura, lo hicimos participar en el debate, así que también lo consideraremos en esta discusión. Somos de la postura de que el método Interconductual supera las desventajas encontradas en las orientaciones de habilidades y de lenguaje integral, al mismo tiempo que recupera sus cualidades más favorables, sin caer en el eclecticismo. Con el método interconductual se supera el debate absurdo entre la forma y la función para incorporar ambas cualidades del lenguaje en una nueva óptica teórica y didáctica. Al mismo tiempo queremos atajar las críticas superficiales que buscan igualar el método interconductual con el enfoque de habilidades; una observación de ese tipo no puede sino rechazarse tajantemente pues deja de lado todas las intenciones pedagógicas y las estrategias didácticas que el programa incorpora en la búsqueda de enseñar al niño a interactuar sustitivamente. Al desarrollarse desde la óptica interconductual lo menos que el método podía hacer era contemplar en toda su riqueza el comportamiento lector. Pensamos que los resultados muestran un acierto del método, pues los niños entrenados con él, interactúan eficazmente tanto en niveles mecánicos como comprensivos de la lecto-escritura. No podemos sino resaltar la eficacia metodológica que permitió elaborar el método, ni tampoco podemos pasar por alto el esfuerzo de las

profesoras que se han atrevido a ponerlo en práctica, mucho menos al trabajo lleno de triunfos de muchos alumnos que ven felizmente que la escuela puede ser un lugar en el que se sea exitoso.

Para el desarrollo del enfoque interconductual en México nos parece necesario decir que se han hecho bien las cosas, sobre todo cuando se llega a escuchar que el interconductismo no tiene aplicaciones.

Nos parece importante en este momento recuperar parte de la justificación social de este trabajo en la cual señalamos los graves problemas existentes en nuestro país con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura. La misma SEP (1992b) y el DIE (1991), como ya lo dijimos, reconocen que los niños tienen dificultades en la comprensión de la lectura; no deja de resultar necesario señalar que, ahora que la SEP encomendó al DIE particularmente a personas formadas bajo el enfoque del lenguaje integral, el llamado Programa para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Escuela (PRONALEES), mediante el cual se están invirtiendo cuantiosos recursos para promover la lectura en la primaria, puede tratarse de dinero desperdiciado a la luz de los resultados alcanzados por el programa PALEM.

Con estas aseveraciones no queremos adoptar una posición absolutista, negadora de la diferencia, sería una postura miope, sobre todo en el campo educativo querer asumir una posición dogmática e impositiva. Pensamos que es necesaria la diversidad, pero la diversidad dialogada y justificada. Con resultados como los obtenidos en este trabajo no queremos obligar a los estudiosos y profesionistas interesados en las aplicaciones educativas del conocimiento psicológico a que se vuelvan interconductistas, pero si queremos demostrar por qué algunos lo somos, cuáles son las ventajas que se obtienen y por qué se justifica la existencia de una visión del conductismo en la cual el trabajo conceptual tiene tanta importancia como el empírico.

4.7 Conclusiones

Una de las primeras conclusiones que señalamos es en el sentido de ubicar que el término "funcional", tal y como se usa en la literatura no interconductual acerca de la enseñanza de la lecto-escritura, es impreciso y no disciplinar. Su uso obedece a lógicas externas al quehacer educativo y aún a la misma psicología, a pesar de que se busca en esta disciplina enmarcar el término. El uso del término "función" se ve influido por, en algunos casos, la filosofía, la sociología o aún la política, quien usa este término como parte de un proyecto de carácter mundial con grandes características pragmáticas.

Este uso es ignorado por quienes lo usan, y así tenemos a partidarios de un supuesto enfoque democrático y liberal usando el término con las mismas intenciones utilitaristas ya mencionadas. Nos parece que la búsqueda de claridad conceptual vuelve a presentarse como una tarea fundamental en el campo de las disciplinas humanistas.

El análisis no sólo permitió descubrir estos usos poco disciplinares del término sino que posibilitó señalar las ventajas de reubicarlo de acuerdo a una lectura interconductual mediante el cual el adjetivo "funcional" es desarrollado permitiendo

desarrollar una óptica cualitativa del comportamiento lingüístico. Desde la óptica psicológica abordada en este trabajo, el término "aprendizaje funcional" de la lecto-escritura se convierte, entonces, en una énfasis de los diferentes niveles de uso de la lengua escrita, y ya no única y necesariamente en un adjetivo que calificaría el uso social de la lecto-escritura.

Se trataría entonces de un caso en el cual el conocimiento científico ordena y resignifica un acontecimiento dentro de un paradigma particular, en este caso el interconductismo.

Para el campo aplicado esta nueva óptica significa la posibilidad de romper las dicotomías maniqueas que entendían la lecto-escritura en sólo dos dimensiones. Ahora se abre la posibilidad de estudiar, enseñar y aprender de manera intencional y ordenada el lenguaje abarcando 5 grandes niveles de desarrollo los cuales a su interior florecen en una diversidad tal que permiten alojar las múltiples maneras de ser con el lenguaje.

En este sentido consideramos que se pudo ofrecer una alternativa para solucionar el debate entre los diferentes enfoques de enseñanza de la lecto-escritura, ya que se demostró la posibilidad empírica de contrastar los aprendizajes generados por diferentes métodos.

En el campo empírico el estudio realizado permitió aterrizar en un planteamiento evaluativo lo señalado en el nivel conceptual; la posibilidad de evaluar los aprendizajes de la lengua escrita generados por distintos métodos de enseñanza y de hacer una comparación entre ellos resalta la viabilidad de un estudio funcional de la lengua escrita. Los resultados, en los cuales se encontraron diferencias entre los grupos en relación al nivel de aprendizaje de la lecto-escritura generado por cada método de enseñanza permitió configurar un patrón característico de las respuestas acorde al método de enseñanza, en el cual se apreciaron diferencias cualitativas.

Estos niveles, insistimos, pudieron ser evaluados e interpretados por el instrumento que se derivó del estudio interconductista acerca del enfoque funcional de la lengua escrita.

Sin lugar a dudas las afirmaciones que se derivan de este estudio tienen sus límites, se trata de un primer acercamiento al tema en estudio y requiere más y más amplias investigaciones; el trabajo que se puede desarrollar a partir de estos resultados supone variar numerosas condiciones aquí consideradas tales como: características de los sujetos, características del docente, métodos evaluados, contextos de enseñanza, nivel de escolaridad (primaria regular, alfabetización de adultos, primaria acelerada, etc.), idioma involucrado, tipo de escuela (particular, oficial), entre otras.

Por último, queremos insistir en el impacto social y psicológico que análisis parecidos pueden tener; evaluando de esta manera, comparando los rendimientos reales de los alumnos trabajando con distintos métodos podemos saber realmente qué enfoques pedagógicos vale la pena usar en nuestras escuelas. Dentro de ese impacto favorable se debe resaltar el que tuvo aún para quien esto escribe, pues nos hace pensar que, en estos tiempos en los que se ve desfavorecido el conductismo en los ámbitos educativos, se tomó la decisión correcta.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, H.A. (1988) **Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos**. México: Pax
- Cambourne, B. (1992) La manera sencilla de aprender el lenguaje. Cero en Conducta, año 7, número - 29, julio - octubre, p.43-50.
- Condemarín, M. (1992) Conjunción en la práctica de dos modelos para la enseñanza de la lengua. Lectura y Vida, 23, p. 25-30
- Delpit, L. (1988) The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. Harvard Educational Review, 58, 280-298
- Farfán, E. (1997) Los libros al alcance de los niños ¿fomentan la lectura? Educación 2001, #23, p.15-17
- Farfán, E. y Amador, P. (1998) **Antología del Seminario de Aplicaciones del Interconductismo a la Educación**. UPN
- Ferreiro, E. (1990) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Universitas.
- Feitelson, D. & Goldstein, Z. (1986) Effects of listening to series stories on first grader's comprehension and use of language. Research in the Teaching of English, 20, 339-356.
- Foorman, B. (1995) Research on "the Great Debate": Code-oriented versus whole language approaches to reading instruction. School Psychology Review, V24(3), 376-392
- Fry, E. (1993) Letter to the editor: Does whole language work? Reading Teacher, 47, 182.
- Goodman, K. y Goodman, Y. (1986) **What's whole in whole language?** Exeter, N.H.: Heineman
- Goodman, K. (1989) **Lenguaje Integral**. Venezuela: Editorial Venezolana
- Goodman, K.S. (1993) Letter to the Editor. Response by Goodman. Reading Teacher, 47, 182.
- Halliday, M.A. (1975) **Learning how to mean**. London: Longman
- Kantor, J.R. (1969, 1ª edición, 1924-26) **Interbehavioral Psychology**, Chicago: Principia Press
- Mares, G. (1988) Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas. Tesis de maestría. **Maestría en Análisis de la Conducta**. UNAM: México
- Mares, G. (1994) Investigación sobre sustitución referencial y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto-escritura. Ponencia presentada en el evento "Primer Simposio de Psicología Conductual Aplicada". UNAM-Campus Iztacala
- Mares, G. (1995) Apuntes del curso sobre investigación de la Maestría en Metodología de la Teoría y la Investigación Conductual. Iztacala
- Mares, G. (1997) Tesis de doctorado. Versión preliminar (mimeo.).

- Mares, G., Bazán, A. y Farfán, E. (1995) Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. Desarrollo Académico. 3(6), 14-21.
- Mares, G., Farfán, E. y Amador, P.(1996) La enseñanza del español en 3º y 4º de primaria. Memorias del XIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta y I Congreso Interamericano e Iberoamericano de Análisis de la Conducta, Veracruz,Veracruz, del 26 al 29 de junio de 1996.
- Mares, G. y Guevara, Y. (1992) Relevancia de Estudiar el Nivel Funcional de los Actos de Leer y Escribir. UNAM-IZTACALA, v. mimeo.
- Mares, G., Guevara, Y. y Rueda, E. (en prensa) Factores que facilitan la adquisición de estilos lingüísticos a través de la lectura. Revista Interamericana de Psicología.
- Mares, C. G., Plancarte, P. y Rueda, E. (1994) Evaluación de un Programa para la Enseñanza Funcional de la Lengua Escrita. INTEGRACION. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. No.6, 112-117.
- Mares, G. Ribes, E. y Rueda, E. (1993) El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. Revista Sonorense de Psicología, V.7, 1
- Mares, G. y Rueda,E. (1993) El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. Acta Comportamental. 1(1), 39-62.
- McKenna,M. Stahl,S. y Reinking,D. (1994) A critical commentary on research, politics and whole language. Journal of Reading Behavior. 26,2, p.211-231.
- Minjares Hernández, J. (1959) **La Enseñanza de la Lectura por Medio de los Métodos Globales**. México: PAX
- Moerk (1980) "Relationshipbetween parental input frequencies and children's language acquisition: a reanalysis of Brown's data", en Journal of Child Language, 7, 1-14
- PARE (1995) Contribución de la evaluación al incremento de la calidad de la educación primaria. Paideia, época II, no.2, p.27-38.
- Pardo, B.(1993) **La lectura. Reflexiones y propuestas 1972-1992**. Asociación argentina de lectura: Buenos Aires.
- Pinnel,G.S., Lyons,C.A., Deford,D.E., Bryck,A.S. y Seltzer,M. (1994) Comparing Instructional Models for the literacy Education of High-risk First Grade. Reading Research Quarterly. 29,1,9-39
- Purcell-Gates,V. McIntyre,E. & Frepp,P.(1995) Learning written storybook language in school: a comparison of low-SES child in skills based and whole language. American Educational Research Journal. v.32(3), 659-685.
- Ribes, E. (1980) Consideraciones metodológicas y profesionales sobre el análisis conductual aplicado. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, v.6, #1, junio, p.89-102
- Ribes, E. (1982) **El conductismo: Reflexiones Críticas**. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. (1990) **Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento**. México: Trillas.
- Ribes, E. (1992) **Psicología General**. México: Trillas

- Ribes, E.I. y López, F. (1985) **Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico**. México: Trillas
- Rondal, J. (1990) **La interacción adulto niño y la construcción del lenguaje**. México:Trillas
- SEP (1992a) **Aprendizaje de la lecto-escritura**. Documento para el Docente. México.
- SEP (1992b) **Educación Básica**. Primaria. Plan y Programas de Estudio. México: SEP
- SEP (1997) Circular #1. Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- Silva A. (1992) **Métodos Cuantitativos en Psicología**. México: Trillas
- Simpson,B.P.& Leslie,L. (1988) Indicators of Reading Difficulty:Discrimination Between Instructional - and Frustration-Range Performance of Functionally Illiterate Adults. READING RESEARCH QUARTERLY. XXIII,2, p. 201-218.
- Smith, F. (1976) Learning to read by reading. Language Arts, 53, pp. 297-322.
- Spratt,E.J., Seckinger,B. y Wagner,D. (1991) Functional Literacy in Moroccan School Children. Reading Research Quarterly, XXVI, 2, 179-195.
- Stahl,S. y Miller,P. (1989) Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading:A Quantitative Research Synthesis. Review of Educational Research. 59,1,87-116.
- Tomasini B.A. (1985) Aspectos de la Filosofía de la Psicología de Wittgenstein. REVISTA MEXICANA DE ANALISIS DE LA CONDUCTA. 12,3, 317-334.
- UNESCO (1991) Declaración mundial sobre educación para todos. Cero en Conducta, año 6, número 26-27, julio - octubre, p.78-85.
- Vigotsky,L.(1978) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Grijalbo: México

Anexo A

TABLA EJEMPLIFICADA DE EVALUACION PARA CADA REACTIVO CORRESPONDIENTE AL NIVEL SELECTOR DE LA PRUEBA

Versión A

a) 6.- Teresa juega en el parque con su muñeca ¿En dónde juega Teresa?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Juega bonito"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación de la actividad no cómo juega.
1	"Parque".	Hace referencia a la ubicación espacial, aunque no es correcta gramaticalmente.
1	"En el parque".	La respuesta es exacta y correcta gramaticalmente.

b) 7.- La mamá de Beto guisó mole. ¿Qué guisó la mamá de Beto?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Se fue a su casa"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
1	"Guisó mole".	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

c) 8.- Ana pintó su casa de color naranja. ¿De qué color es la casa de Ana?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Bonita"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
1	"naranja"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

d) 9.- Olga comerá un rico chocolate mañana. ¿Cuándo comerá Olga un rico chocolate ?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Le gusta mucho"	La respuesta no es pertinente a la pregunta ni considera el enunciado.
1	"Mañana."	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

e) 10.-Catalina puso unos bellos girasoles en el jarrón. ¿Qué puso Catalina en el jarrón?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En el mercado"	No tiene que ver ni con enunciado ni con la pregunta.
1	"Girasoles"	Respuesta pertinente a la pregunta, pero incorrecta gramaticalmente, ignora características del referente involucrado con lo que pierde precisión.
1	"Unos bellos girasoles"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente

TABLA EJEMPLIFICADA DE EVALUACION PARA CADA REACTIVO DEL NIVEL SELECTOR DE LA PRUEBA

Versión B

a) 6.- Berenice nada en el río. ¿En dónde nada Berenice?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Bonita"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación de la actividad no si Berenice está bonita.
1	"Río."	Hace referencia a la relación espacial, aunque no es exacta gramaticalmente.
1	"En el río"	La respuesta es exacta y correcta gramaticalmente.

b) 7.- Angélica guisó pozole. ¿Qué guisó Angélica?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Con su mamá".	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado
1	"Pozole".	Hace referencia al referente involucrado y es exacta.

c) 8.- Ramón pintó su carro de negro. ¿De qué color es el carro de Ramón?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Mañana".	No es pertinente ni recupera la información previa.
1	"Negro"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

d) 9.- Luisa comió ricos sopes ayer ¿Cuándo comió Luisa ricos sopes?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Memo "	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
1	"Ayer"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

e) 10.- Margarita guardó las papas en la bolsa. ¿En dónde guardó Margarita las papas?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Con comida"	No tiene que ver con enunciado ni con pregunta.
1	"Bolsa"	La respuesta es pertinente pero incorrecta gramaticalmente, ignora elementos que le restan precisión .
1	"En la bolsa"	La respuesta es exacta y correcta gramaticalmente.

Anexo B

TABLA EJEMPLIFICADA DE EVALUACION PARA CADA REACTIVO DEL NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL DE LA PRUEBA

Versión A

a) Anita subió a su cuarto después de jugar. ¿En dónde está el cuarto de Anita? (Comprensión espacial simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Esta dormida en su cuarto"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación del cuarto no por Anita.
SP	"El lado de acá" (señala su lado izquierdo).	Hace referencia a relación espacial, aunque no es pertinente, se desvincula del enunciado.
SI	"Abajo"	La respuesta es pertinente aunque no exacta.
SA	"Arriba"	Considera la relación espacial y es exacta.

b) Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A qué horas juega Pedrito con su gato? (Relación temporal simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Come y luego juega"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
SP	"A las cinco de la tarde"	Respuesta pertinente a la pregunta pero que no se basa en el enunciado.
SI	"Antes que coma" "Después de cenar"	Hace referencia a una relación temporal vinculada al enunciado, pero con el referente incorrecto.
SA	"A las ocho de la noche" "Antes de cenar"	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado

c) Los osos atrapan peces de río con sus grandes garras. Toto es un oso.
 ¿Con qué atrapa Toto a los peces cuando está en el río? (Inclusión simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Pescado"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
SP	"Con la boca"	Respuesta pertinente a la pregunta pero que no considera el enunciado principal.
SI	"uñas"	Respuesta que tiene que ver con la pregunta pero que sólo recupera parte de la información del enunciado principal
SA	"con sus grandes garras"	Contiene elementos de pertinencia y recupera la información.

d) Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a planchar.
 ¿En dónde cocinó la mamá? (Evaluación de la comprensión espacial, pero con contradicción)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En el desayuno"	La respuesta no es pertinente a la pregunta ni considera el enunciado.
SP	"En la cocina"	La respuesta es pertinente a la pregunta pero sin considerar el enunciado
SI	"En el cuarto"	La respuesta hace referencia a una ubicación espacial con contradicción, pero no es exacta.
SA	"En el baño"	Respuesta pertinente y basada en el contenido del enunciado.

e) Cuando hace un día soleado, Leonardo sale a jugar con sus amigos. ¿Qué pasa cuando el día amanece nublado? (Relación causa- efecto)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Se despierta"	No tiene que ver ni con enunciado ni con la pregunta.
SP	"Llueve"	Respuesta pertinente a la pregunta, pero ignora el enunciado.
SI	"	
SA	"Leonardo no juega" "Leonardo no sale con sus amigos" "El niño no juega"	Todas establecen una consecuencia natural relacionada con la causa expresada en la pregunta

TABLA EJEMPLIFICADA DE EVALUACION PARA CADA REACTIVO DEL NIVEL SUSTITUTIVO
REFERENCIAL DE LA PRUEBA (Versión B)

a) Leticia bajó a a la sala después de jugar. ¿En dónde esta la sala de Leticia? (Comprensión espacial simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"bonita"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación de la sala no si está bonita.
SP	"En su casa"	Hace referencia a la relación espacial, aunque no es pertinente pues se desvincula del enunciado.
SI	"Arriba"	La respuesta es pertinente pero no exacta.
SA	"Abajo"	Considera la relación espacial y su respuesta es exacta.

b) Siempre que Pilar juega con su perrito su mamá la llama a desayunar. ¿A qué hora juega Pilar con su perrito? (Comprensión temporal simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En el parque"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado
SP	"En la tarde"	Respuesta pertinente a la pregunta, pero que no se basa en el enunciado.
SI	"Después de desayunar" "Antes de comer"	Hace referencia a una relación temporal vinculada al enunciado, pero con el referente incorrecto.
SA	"En la mañana" "Antes de desayunar"	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado.

c) Los delfines comen pescado. "Rafi" es un delfin, ¿Qué come "Rafi"? (Inclusión simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En el agua"	No es pertinente ni recupera la información previa.
SP	"Comida" "Tacos"	La forma de contestar tiene que ver con la pregunta, pero no con el enunciado.
SI	"Come en el mar"	La réplica tiene que ver con el enunciado y con la pregunta, pero falta información.
SA	"Pescado"	Respuesta pertinente, vincula la respuesta con el enunciado

d) Cuando se despertó, la mamá salió del baño y se puso a guisar ¿En dónde se durmió la mamá?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Durmió rico"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
SP	"En su cama" "En su cuarto"	Es una respuesta desvinculada del enunciado.
SI	"Allá" "En el otro cuarto"	Hace referencia a una relación espacial vinculada al enunciado, pero le falta precisión.
SA	"En el baño"	Respuesta pertinente y basada en el contenido del enunciado

e) Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Canuto siempre va por mí a recogerme. ¿Qué pasa cuando la campana no suena? (Relación causa-efecto)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Se despierta"	No tiene que ver con enunciado ni con pregunta.
SP	"No sale el niño" "Nos quedamos en la escuela"	Las respuestas son pertinentes a la pregunta, pero ignoran lo planteado en el enunciado.
SI	"El perro no la oyó"	Recupera al personaje central de la oración igual que la acción de la campana, pero equivoca el sentido de la pregunta.
SA	"Entonces el perro no viene". "No va por ellos, hasta que suene."	Se establece una consecuencia natural relacionada con la causa expresada en la pregunta.

ANEXO C

PALEM

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la tarea de nivel contextual.

ALUMNO	TIEMPO DE LECTURA ¹	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
1	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer
2	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer
3	102"	0	0	0
4	100"	0	5	0
5	133"	17	21	0
6	149"	4	5	0
7	inventó palabras	inventó palabras	inventó palabras	inventó palabras
8	66"	0	2	1
9	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer
10	64"	0	0	0
11	60"	0	0	0
12	85"	0	0	0
13	113"	6	10	0
14	135"	0	4	0
15	114"	0	3	0

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las tareas de nivel suplementario.

ALUMNO	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0
10	1	1	1	1	1
11**	1	1	1	1	1
12**	1	1	1	1	1
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0

*instigación

¹ El tiempo se indica en segundos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las preguntas del nivel selector.

ALUMNO	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9	ITEM10
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	1	1	1	0	0
4	1	1	1	0	1
5	0	0	1	0	0
6	0	1	1	0	0
7	0	1	0	0	1
8	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0
10	1	1	1	0	1
11	1	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	1	1	0	0	0
14	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1

Considerando el tipo de respuesta, este grupo obtuvo lo siguiente:

Tipo de Respuesta	
tipo 1	tipo 0
29	46
total: 75	

A continuación se presentan los resultados obtenidos por el grupo enseñado con el método PALEM en las preguntas del nivel sustitutivo referencial(ver tabla)

ALUMNO	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	SP	0	SP	0
4	0	0	0	SP	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	SA	SA	0	SP	SP
9	0	0	0	0	0
10	0	0	SA	SP	SI
11	0	SP	0	0	0
12	SP	SP	SA	0	SI
13	0	0	0	0	0
14	SA	0	SA	SP	SP
15	SA	SP	SA	SP	SA

Los resultados obtenidos de acuerdo al tipo de respuesta se presentan en la siguiente tabla:

Tipo de Respuesta	Frecuencia
0	51
SP	13
SI	2
SA	9
TOTAL	75

METODO ONOMATOPÉYICO.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la tarea de nivel contextual.

ALUMNO	TIEMPO DE LECTURA ² .	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCCIONES
1	199"	43	0	0
2	60"	0	0	0
3	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer
4	51"	0	0	0
5	114"	0	11	1
6	no sabe leer	no sabe leer	no sabe leer	no sabe leer
7	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer	se negó a leer
8	85"	0	13	1
9	60"	0	1	0
10	60"	0	0	2
11	41"	0	6	0
12	57"	0	0	0
13	48"	0	0	0
14	48"	0	0	0
15	60"	0	7	0

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las tareas de nivel suplementario.

ALUMNO	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	1	1	1	1	1
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0

² El tiempo se indica en segundos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las preguntas del nivel selector

ALUMNO	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM 9	ITEM 10
1	0	0	0	0	0
2	1	1	1	0	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	0	1
5	0	1	1	0	1
6	1	1	0	1	0
7	1	1	1	1	1
8	0	0	0	0	0
9	1	1	1	1	1
10	0	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	0	0	0	0	0
13	1	1	1	0	1
14	0	0	0	0	0
15	1	0	1	1	1

A continuación se presentan los resultados en las preguntas correspondientes al nivel sustitutivo referencial.

ALUMNO	ITEM 11	ITEM 12	ITEM13	ITEM14	ITEM15
1	0	0	0	0	0
2	SA	SI	SA	SP	SI
3	SA	SA	0	SP	SI
4	SA	SP	SA	SA	SA
5	0	SP	0	0	0
6	SA	SI	SA	SA	SA
7	SA	SP	SA	SP	SI
8	0	0	0	0	0
9	0	SI	SA	SP	SI
10	SA	SP	SA	SP	SA
11	0	SA	SA	SP	SA
12	0	0	0	0	0
13	SP	SI	0	SA	SI
14	0	0	0	0	0
15	SA	SP	0	0	0

Considerando el tipo de respuesta este grupo obtuvo lo siguiente:

Tipo de Respuesta	Frecuencia
0	31
SP	12
SI	9
SA	23
TOTAL	75

METODO INTERCONDUCTUAL

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la tarea de nivel contextual.

ALUMNO	TIEMPO DE LECTURA ³ .	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
1	58	0	1	0
2	65	0	1	0
3	140	18	0	1
4	52	0	3	0
5	148	1	2	0
6	72	0	0	0
7	79	0	0	0
8	65	1	9	0
9	35	0	0	2
10	103	0	1	0
11	76	0	0	0
12	52	15	0	2
13	51	5	0	0
14	65	0	0	0
15	62	0	8	0

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las tareas de nivel suplementario.

ALUMNO	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3*	1	1	1	1	0
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7*	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	0
15	1	1	1	1	1

³ El tiempo se indica en segundos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las preguntas del nivel selector.

ALUMNO	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9	ITEM10
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	0	0
4	1	1	1	1	0
5	1	0	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	0
9	1	1	1	0	1
10	1	1	1	1	0
11	1	1	1	0	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1
14	1	1	1	0	1
15	0	1	1	0	1

Considerando la frecuencia por tipo de respuestas se obtuvo lo siguiente:

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
0	11
1	64
TOTAL	75

Enseguida se presentan los resultados de las preguntas del nivel sustitutivo referencial.

ALUMNO	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15
1	SA	SA	SA	SA	SI
2	SA	SI	SI	SA	0
3	0	0	SA	SP	SA
4	SA	0	0	SP	SP
5	SP	SI	0	0	0
6	SA	SA	SA	SA	SA
7	SA	SI	SA	SP	SI
8	SP	SA	SA	SP	SP
9	SA	SA	SA	SP	SP
10	0	0	SI	0	SP
11	SA	SP	SA	SP	SA
12	SA	0	SA	SP	0
13	SA	SA	SA	SP	SI
14	SA	0	SA	SA	SI
15	0	0	SI	SP	SP

Considerando el tipo de respuesta este grupo obtuvo lo siguiente :

Tipo de Respuesta	Frecuencia
0	16
SP	17
SI	10
SA	32
TOTAL	75

METODO MINJARES

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la tarea de nivel contextual.

ALUMNO	TIEMPO DE LECTURA ⁴ .	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
1	76"	0	2	0
2	77"	0	2	0
3	51"	0	0	2
4	80"	1	0	0
5	55"	0	0	0
6	51"	0	1	1
7	70"	0	0	0
8	190"	0	0	2
9	39"	0	0	0
10	80"	3	8	0
11	85"	1	2	0
12	63"	0	0	0
13	149"	0	0	1
14	96"	2	2	0
15	155"	1	4	0

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las tareas de nivel suplementario.

ALUMNO	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	0
4	1	1	0	1	1
5 ⁵	1	1	1	1	1
6 [*]	1	1	1	1	1
7	0	0	0	0	0
	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13 ^{**}	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1
15 ^{**}	1	1	1	1	1

⁴ El tiempo se indica en segundos.

⁵ *Instigación por parte del entrevistador.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las preguntas del nivel selector.

ALUMNO	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9	ITEM10
1	1	1	1	1	1
2	0	1	1	0	1
3	1	0	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	0	0
12	1	1	1	0	0
13	1	1	1	0	0
14	0	1	1	0	0
15	0	1	0	1	1

Enseguida se presentan los resultados en los ítems correspondientes al nivel sustitutivo referencial.

ALUMNO	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15
1	SA	SP	SA	SP	SP
2	SA	SP	0	SP	SI
3	SA	SI	0	SP	SP
4	SA	SP	SI	SP	0
5	SA	SI	SA	SP	SA
6	SA	0	0	0	0
7	SA	SA	SA	SP	SA
8	SA	0	0	SA	0
9	0	SA	SA	SP	0
10	SA	SA	SA	SA	SI
11	0	0	0	0	0
12	SP	SP	SA	SP	SA
13	0	0	0	0	0
14	0	SP	SA	SP	SA
15	SP	SP	0	SP	0

Considerando el tipo de respuesta este grupo obtuvo lo siguiente:

Tipo de Respuesta	Frecuencia
0	25
SP	20
SI	5
SA	25
TOTAL	75

ANEXO D

TABLA 1					
Respuestas de Nivel Contextual por Método					
Método	Tiempo de Lectura	Errores Totales	Omisiones	Sustituciones	Inserciones
PALEM	101.91''	6.64	2.45	4.54	0.09
Onomatopéyico	74.85''	6.00	3.58	2.66	0.33
Interconductual	87.80''	2.33	3.58	1.66	0.33
Minjares	74.73''	4.53	0.53	1.4	0.4

Nota. Se presentan los resultados promedio para cada uno de los métodos analizados

TABLA 2			
Método	Aciertos	Errores	Aciertos Instigados
PALEM	1.73 (40%)	3 (60%)	33.33 %
Onomatopéyico	0.33 (5.33%)	4.73 (94.66%)	0
Interconductual	4.20 (97.33%)	0.80 (2.66%)	13.6%
Minjares	4.86 (85.33%)	.74 (14.66%)	0%

TABLA 3		
Respuestas de Nivel Selector por Método		
Método	Aciertos	Errores
PALEM	1.60(38.66%)	3.1 (61.33%)
Onomatopéyico	3.06 (61.33%)	1.9 (38.66%)
Interconductual	3.86 (77.20%)	1.14 (22.80%)
Minjares	4.26 (81.33%)	.74 (18.66%)

respuestas que representa del total.

TABLA 4					
Método	Aciertos totales	Errores	Aciertos SP	Aciertos SI	Aciertos SA
PALEM	1.6(32%)	3.4 (68%)	0.86 (17.33%)	.13 (2.66%)	.6 (12%)
Onomatopéyico	2.93(58.66%)	2.06 (41.33%)	.8 (16%)	0.6 (12%)	1.53 (30.66%)
Interconductual	3.93(78.66%)	1.06 (21.33%)	1.13 (22.6%)	0.66 (13.33%)	2.13 (42.66%)
Minjares	3.33 (66.66%)	1.66 (33.33%)	1.33 (26.66%)	.33 (6.66%)	1.66 (33.33%)

indicando las mismas medidas. SP= Ssutitución Parcial, SI Absoluta.