



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

“EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-
ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA”

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

ALEJANDRO MARTINEZ SILVA

Y

FANNY GALICIA PATIÑO

ASESORES:

LIC. ALFREDO LÓPEZ HERNÁNDEZ.

DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ.

MTRO. ULISES DELGADO SÁNCHEZ



TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO 2008



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.

Fanny

A mi padre:

Quien con su amor y recuerdo,
formó un pilar muy importante en mi vida.

A mi mamá:

Que estuvo presente y me
apoyó en esta etapa de mi vida.

A mis hermanos:

Que son las personas más importantes y
a los que más quiero y respeto.

A mi amigo Alejandro:

Que con su actitud y perseverancia fue parte importante en la elaboración de
este proyecto, además de brindarme su amistad incondicional.

Alejandro

A mis padres que siempre me han apoyado y motivado en mis múltiples
proyectos y de quienes aprendí a seguir caminando a pesar de todo.

A mis abuelitas por complementar mis caminos tanto en lo creativo
como en la búsqueda de alguna verdad.

A Rafael, mi socio y hermano quien siempre ha sido
una gran compañía e inspiración.

A mis amigos y compañeros en esta travesía a Pablo y Fanny con quienes
logramos llegar al inicio de este camino.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todos los niños que participaron en las evaluaciones e hicieron posible este trabajo.

Muchas gracias a las autoridades así como a los docentes de los planteles que facilitaron la realización del presente.

Infinitas gracias a todos los que forman parte de la investigación "Fracaso escolar" y a la doctora Yolanda Guevara quien con sus conocimientos contribuyo en la creación de esté trabajo.

Gracias al Lic. Alfredo López por la asesoría y la paciencia al encaminarnos en la conclusión de está investigación.

ÍNDICE

	PÁG.
RESÚMEN	4
MARCO TEÓRICO	
CAPITULO 1. "EDUCACIÓN"	5
CAPÍTULO 2. "LENGUAJE"	12
CAPÍTULO 3. "LECTO-ESCRITURA"	20
MÉTODO	33
RESULTADOS	37
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	55
ANEXOS	58

RESUMEN

La educación formal en México desde el siglo XX ha tenido etapas definidas, las cuales esclarecen el panorama de la situación actual. En la actualidad se pueden encontrar elementos extraídos de estas etapas, los elementos más claros son los relacionados con la importancia en la adquisición del lenguaje y las habilidades de comunicación en la mayoría de la población.

El interés por que la escuela cumpla sus finalidades y propósitos ha sido compartido por diferentes sectores preocupados por la cuestión escolar. A partir de la década de los sesentas en nuestro país se observa un marcado interés por la situación de la educación.

De hecho en los últimos años el analfabetismo disminuyó en grado notable aunque subsisten deficiencias debido a la notoria falta de calidad en la mayoría de los planteles y niveles escolares, teniendo como consecuencia el fracaso escolar, el cual no se da por sí sólo, sino que intervienen varios factores entre ellos se encuentran los biológicos, los familiares, el escolar y los psicológicos.

Entonces, la importancia de la alfabetización va a permitir a los alumnos convertirse en usuarios reales y no sólo potenciales de la lengua, dentro de contextos sociales específicos. Y es que según cifras oficiales, en primer grado de educación primaria el 22% de los niños presenta dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, de ahí que en el presente trabajo se estudie a fondo como se da el proceso del lenguaje desde etapas tempranas así como el de la escritura, con base en lo anterior el objetivo del presente fue evaluar las habilidades de lectoescritura en niños de primer grado de primaria.

En el estudio participaron 188 niños de ambos sexos, fueron evaluados dentro de sus escuelas en aulas escolares, utilizando el Instrumento IDEA (Inventario de Ejecución Académica) que evalúa las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en niños de primero, segundo y tercer grado de primaria. Se llevó a cabo en dos momentos del ciclo escolar, la primera en el primer mes del ciclo y la segunda al inicio del segundo semestre del ciclo escolar.

Los resultados muestran que existió un mayor puntaje en la segunda evaluación con relación con la primera, además de observar que los niños al ingresar a la primaria presentan puntajes mayores en las habilidades para la escritura que en la lectura. Sin embargo, los porcentajes reportados están por debajo del 60% del total posible lo cual indica que al inicio del segundo semestre del ciclo escolar los niños presentan puntajes muy bajos en las habilidades de lectura y escritura.

Palabras clave: educación formal, fracaso escolar, habilidades en lectoescritura, evaluación.

CAPITULO I

EDUCACIÓN

Para esclarecer la situación actual de la educación básica en México, es necesario llevar a cabo una revisión de las principales ideas y acciones a lo largo de su historia. De acuerdo con Ornelas (1995), es posible ubicar tres etapas en la historia de la educación en México. La primera de ellas se sitúa en los años posteriores a la Revolución Mexicana y se caracteriza por la creación de la Secretaría de Educación Pública y por la visión vasconcelista de consolidar la nacionalidad por medio de valores universales y el idioma español como elemento de cohesión.

Este primer proyecto se basó en un modelo de educación humanista integral, con el que se pretendía promover el desarrollo de las diferentes facultades del individuo, “integrando la educación con la cultura, con el trabajo práctico y productivo, con la filosofía y estética, con la organización social y la política, con las creencias, tradiciones y costumbres del pueblo” (Olivera, s/f). Para el trabajo en estas áreas se constituyeron cuatro diferentes departamentos, el primero de ellos es el *Departamento Escolar*, encargado de fomentar la conciencia nacional en la población. Para ello se organizó *la gran cruzada nacional de maestros voluntarios* la cual tenía por objeto descentralizar la educación acudiendo a difundir los planes escolares en el interior de la República. El segundo departamento es el de *Bibliotecas y Bellas Artes* en donde se fomentaba la creación de instrumentos estratégicos en el desarrollo artístico y de la cultura. El tercer departamento es el de *Educación Indígena* en donde se atendieron las necesidades de cobertura y de distribución de materiales didácticos y capacitación al personal para el trabajo académico con personas indígenas. Por último se encuentra el *Departamento de Alfabetización*, el cual tenía como actividad principal la organización y desarrollo de una campaña contra el analfabetismo, elaborando brigadas que tenían como característica “superar los prejuicios raciales y de clase social, y la colaboración de distintos estratos socioeconómicos y culturales para aprender unos de otros” (Olivera, s/f).

La segunda etapa se desarrolla alrededor de la década de los 30, de donde destaca la gestión de Narciso Bassols al frente de la Secretaría de Educación Pública impulsando a la enseñanza técnica y conceptualizando a la educación como la formación para la producción. Se trata del proyecto de educación socialista con el cual se buscaba fortalecer la cultura aprendida dentro de la primaria, con ello se integró el ciclo básico con el fin de formar cuadros técnicos y profesionales necesarios para el desarrollo económico del país. En este período también se realiza la reforma al artículo 3º Constitucional el cual mencionaba lo siguiente:

“Corresponde al Estado (Federación, Estados y Municipios) el deber impartir con el carácter de servicio público la educación primaria, secundaria y normal debiendo ser gratuita y obligatoria la primaria. La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan los prejuicios y dogmas religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre las bases de una socialización progresiva de los medios de producción económica.” (Olivera, s/f)

La tercera etapa se ubica en los años 40 y se ve representada por la perspectiva de Torres Bodet en cuanto a consolidar el proyecto de educación nacional. Es en este período que se impulsa la educación para adultos, la capacitación del magisterio y se trabaja sobre contenidos homogéneos en los materiales educativos en todo el país, muestra de ello es la unificación de las escuelas normales rurales a las urbanas con estudios de 6 años y con los mismos planes de estudio (Espinosa, s/f). A pesar que en años posteriores se realizaron otros proyectos, la unificación educativa se mantuvo hasta 1992. En este período ocurrió lo que Ornelas (1995) considera como una cuarta etapa en la evolución del Sistema Educativo Nacional que se caracteriza por iniciativas que constituyen el centro de las controversias actuales: 1) la estrategia gubernamental para el sector educativo durante el sexenio salinista, cuando se expuso en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 1989-1994); 2) la formulación del Programa para la Modernización Educativa (PME) publicado en 1992; 3) la reforma al artículo 3º Constitucional y 4) la promulgación de la Ley general de Educación (Guevara y Macotela, 2005). En este período se elabora el Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual la educación primaria tiene un currículum general para todo el país, complementado con contenidos regionales y locales. De acuerdo con Espinosa (s/f), estos contenidos dan prioridad al dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información.

Ésta última es muy importante ya que constituye el marco legal a partir del cual opera el Sistema Educativo Nacional, principalmente el artículo 3^o en el cual se establecen como finalidades de la educación: el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, el fomento al amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia, así como una contribución a la mejor convivencia humana, reforzando en los educandos la dignidad de la persona, la integridad familiar y los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres.

Sin embargo lo que está en los estatutos es una cosa y otra muy diferente la realidad, un ejemplo de ello es lo promulgado en la Ley General de Educación, la cual refiere que la educación “es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (Programa Nacional de Educación 2001-2006, pag. 1). Desafortunadamente en nuestros tiempos eso es difícil ya que la educación ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica, de hecho en los últimos años ha dejado de ser también una prioridad real de inversión y planeación del estado.

Otro punto a destacar es lo referente al artículo 2^o de la misma ley , el cual indica que todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables y se puede observar que debido a la expansión educativa se ha permitido el acceso a la educación formal a grupos

sociales excluidos hasta entonces de ese derecho, no obstante, se ha reproducido dentro del sistema un mecanismo de discriminación social: los servicios educativos que se ofrecen a los grupos más pobres de la sociedad son los de peor calidad y los niños provenientes de esos grupos registran los mayores índices de fracaso.

Todos los anteriores elementos conforman el contexto en el que se han desarrollado diversas iniciativas que permiten reconocer avances importantes en materia de políticas educativas en México.

Y es que en los últimos años el analfabetismo en nuestro país disminuyó en grado notable, hasta situarse en la actualidad en 9.5 % de la población, concentrándose el 35.2 % en adultos con edades por arriba de los 60 años. El promedio de años cursados en la escuela en 1970 era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres, se elevó hasta llegar en el año 2000 a 7.8 y 7.3, respectivamente. La matrícula total en el sistema educativo ascendió de 11.23 millones de estudiantes en 1970 a 29.70 millones en el 2000 (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, cit. en: Guevara y Macotela, 2005), lo que muestra que ha disminuido el analfabetismo. Estos datos, sin embargo, no informan sobre la situación educativa mexicana; es decir, el incremento de la matrícula se limita a indicar una situación demográfica del país y no necesariamente refleja la calidad de educación impartida ni el rendimiento escolar.

De hecho en los últimos años el analfabetismo disminuyó en grado notable como se mencionó anteriormente pero subsisten deficiencias ya que por la notoria falta de calidad en la mayoría de los planteles y niveles escolares, se producen millones de libros de textos, no obstante hay opiniones de peso que denotan que los contenidos educativos son obsoletos e irrelevantes para la sociedad actual y futura; se postula que la educación es el mejor instrumento para preparar los recursos humanos que demanda el desarrollo del país, pero el sistema educativo no reproduce valores que enaltezcan el trabajo (Ornelas, 1995).

Se considera que la baja calidad educativa es asociada frecuentemente con los altos niveles de repetición y el abandono de la escuela, y como tal, sus implicaciones financieras son enormes, estimadas en 3.2 billones de dólares para la región de Latino América y el Caribe. Esto representa la mitad del presupuesto anual de educación del Gobierno Mexicano (Palafox, Prawda y Vélez, 1994).

Aunado a lo anterior existen varios factores que repercutirán en el rendimiento escolar de los alumnos, entre ellos se encuentran: a) los individuales que son aquellos aspectos biológicos como pueden ser problemas en la visión, audición o motricidad, b) el factor familiar ya que tiene repercusión en el desarrollo del niño y su interacción con el medio físico y social, incluyendo las formas de comunicación, estimulación, cooperación, competencia e interacción social en general dentro de la familia, c) los factores escolares que incluyen todos aquellos aspectos que tienen que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje, por ende se toma en consideración las interacciones maestro-alumno dentro y fuera del salón de clases, las interacciones con sus compañeros, con el ambiente escolar (ruido, ventilación iluminación y distribución del espacio físico), el sistema de evaluación y los métodos que emplea, y d) entre los factores psicológicos están la autoimagen, autoestima, factores emocionales, sensibilidad a consecuencias del medio social, adaptabilidad, habilidades lingüísticas, habilidades preacadémicas y de pensamiento (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha; 2004).

Revisando los datos arrojados por la UNESCO en el 2001 (Guevara y Macotela, 2005) se observa que hay un desempeño significativamente bajo en lo relativo a la capacidad de comprensión e interpretación tanto en primarias como secundarias. Por ello es de fundamental importancia realizar investigaciones que aborden problemáticas reales así como actuales para que, con base en los resultados que se obtengan, se propongan alternativas para, en principio, detectar la naturaleza de las problemáticas que están interviniendo en el proceso educativo, y con ello hallar vías para el mejoramiento del desempeño escolar.

Otra problemática existente es el lenguaje, ya que se hace notoria la necesidad de una alfabetización que permita a los alumnos convertirse en usuarios reales y no sólo potenciales de la lengua, dentro de contextos sociales específicos. Y es que según cifras oficiales, en primer grado de educación primaria el 22% de los niños presenta dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y en segundo grado tal incidencia es del 16% (Matute, et. al, 1995).

De ahí la necesidad de considerar varios factores los cuales ayudarán a fortalecer la educación en nuestro país, de hecho los planes y los programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con una política general que, desde distintos ángulos, contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria.

Cabe mencionar que uno de los rasgos centrales del plan que lo distingue del que estuvo vigente hasta 1992-1993, respecto a la enseñanza del español es que la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45% del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30% de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas (Plan y Programas de Estudio, SEP, 1993).

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se sitúa 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 la lengua hablada y escrita.

Esto es de suma importancia ya que según cifras oficiales, en primer grado de educación primaria el 22% de los niños presentan dificultades en el aprendizaje

de estos y en segundo grado tal incidencia es del 16% (Matute, Silva, Eguinoa, Gilbón, Jackson, Pellicer, Suro, Trigos y Vernón, 1995).

Por lo anterior debemos conocer la importancia del lenguaje y todas las implicaciones que conllevan su adquisición y su desarrollo para con ello comprender las repercusiones que tiene en el aprendizaje.

CAPITULO II

LENGUAJE

Quizás uno de los logros más importantes de los niños en su crecimiento es el desarrollo del lenguaje, mediante el dominio de éste se crean canales de comunicación que van mas allá de las expresiones a nivel perceptivo evidente por la interacción directa entre las personas sino que se alcanza un nivel de abstracción de mensajes que contienen un valor simbólico. De acuerdo con Berryman “las personas se comunican entre sí principalmente por el uso de las palabras y oraciones que llevan un significado, la utilización de éstas requiere una gran creatividad aún en las conversaciones más sencillas” (1978, pag.99).

De acuerdo con autores como Noam Chomsky y Erik Lonneberg (En: Berryman, 1978) el aprendizaje del lenguaje no se presenta de la nada ya que debe de existir un potencial innato o un dispositivo de adquisición el cual predispone a los niños para que lo adquieran.

Hay distintas posturas acerca del lenguaje y sus características, por un lado hay autores como Berryman (1978) que diferencian niveles cualitativos en el lenguaje el de los sonidos, que no poseen sentido en sí mismos y el del significado, palabras, partes y combinaciones de éstas. En contraste, Bee (1995), advierte que el vocabulario del ser humano está conformado por sonidos individuales, donde cada uno posee un significado particular, pero lo que es extraordinario es la capacidad que tiene dicho vocabulario para poder colocar sus elementos en cualquier orden y por consiguiente se pueden crear nuevos significados, es decir, que el lenguaje en forma oral está conformado de una manera compleja, y que el habla es un tipo de lenguaje en el cual se usan sonidos articulados o palabras para comunicar un significado, donde su desarrollo está conformado por la fusión de sonidos y procede desde lo vago, indistinto hasta lo claro distinto y controlado.

Sin embargo, los sonidos aislados no poseen el significados sino éste se obtiene de la organización de sonidos en formas particulares, es decir en

palabras. Esto es más claro al estudiar al lenguaje como un proceso en donde el lenguaje es precedido de otro tipo de comunicaciones. Como menciona Hurlock, “las necesidades de comunicación del niño se expresan por el gesto y por la vocalización en forma de llanto y sonidos explosivos” (1967, pag. 232). Cuando se asocia significado a los sonidos, el niño puede comunicarse con quienes le conocen lo bastante bien como para comprender lo que está intentando decir, aún cuando los sonidos puedan carecer de sentido para los extraños.

Es necesario aclarar que todos los sonidos que un niño emite no son propiamente una forma de habla, para que esto sea posible Hurlock (1967) propone dos criterios necesarios a cubrir; el primer requerimiento es que el niño debe conocer el significado de las palabras que usa y debe asociarlas con los objetos que representan. En ocasiones los niños dicen palabras de las cuales conocen su significado, sin embargo, este significado lo generalizan a objetos similares. El segundo requisito necesario para considerar como lenguaje los sonidos de un niño, es que este último tiene que pronunciar las palabras de tal forma que sea fácil su comprensión por las demás personas que le rodean. A pesar que se tienen estos dos requisitos, en ciertas ocasiones es difícil identificar cuando se tiene un lenguaje concreto, debido a que en ocasiones los niños cubren el primer requisito, pero descuidan el segundo y viceversa.

Tanto Sinclair y Veneciano (1997), como Giménez, A. (1994), manifiestan que se han elaborado estudios sobre la adquisición del lenguaje los cuales se han enfocado a observar y describir las propiedades estructurales que definen los logros comunes a diferentes etapas y por otra parte también a identificar las estrategias que hacen posible el progreso lingüístico de los niños.

Sinclair y Veneciano (1997) se enfocaron a un fenómeno el cual aparece a temprana edad en el desarrollo del lenguaje, es aquel cuando los niños son esencialmente muy conversadores de una sola palabra. El objetivo del estudio era comprobar la hipótesis de adquisición del lenguaje ligando la libre elección de morfemas gramaticales con un niño para aprender frases. Se trabajó con

una niña francesa de un año de edad y su interacción con el medio ambiente y familiares.

Los resultados obtenidos de diferentes análisis alumbran la posibilidad que sus primeros intentos para aproximarse al lenguaje de adultos son morfemas gramaticales, pueden no ser necesariamente guiados por principios gramaticales (morfológicos y sintácticos). Este primer sistema basado en la comprensión del niño de regularidades sonóricas y prosódicas, presente en expresiones adultas y movimientos, con un período de tiempo corto hacia un sistema cualitativamente diferente en el cual características existentes relacionadas a clases de palabra y a elementos morfológicos aparecen al mismo tiempo. Por ende, en algunos niños se manifiestan primero algunas estructuras gramaticales mientras que en otros tardan un poco más pero se manifestarán a fin de cuentas.

Ahora bien el trabajo de Giménez se centró en dos estrategias, las microestructurales que son aquellas que tratan de explicar la incorporación de rutinas más complejas y más precisas para explicar significados y las macroestructurales derivan de la interpretación que el niño hace del uso del lenguaje y tienen como consecuencia diferencias individuales en el modo en que los niños formalizan el proceso de adquisición y se traducen en diferencias en el estilo lingüístico de los niños.

Aquí se abordan principalmente las macroestructurales, en las cuales manejan dos estrategias de adquisición del lenguaje y los parámetros son en el tipo de contenido que expresan y en la estructura de sus emisiones, (la terminología fue adoptada de Nelson, 1981), que son los niños referenciales (R) y expresivos (E), los primeros muestran preferencia por los nombres de objetos que conocen y son más analíticos, mientras los otros presentan una vocalización menos clara y utilizan estrategias más globales, se pudo llegar a la conclusión que los niños adquieren el lenguaje de diferente manera.

Uno de los objetivos fue observar qué rasgos diferenciales aparecen en el lenguaje durante el período comprendido entre el año y medio y los dos años y

medio de edad, caracterizado por la expansión del aprendizaje semántico y por la aparición de las primeras combinaciones de palabras .Y en segundo lugar, evaluaron la relación de estas diferencias con las condiciones ambientales y del estilo interactivo de las madres.

Los niños (E) expresivos presentaron una vocalización menos clara, además poseen una mayor variedad de rutinas sociales, que con frecuencia, se expresan mediante frases hechas “Ya está, Se fue”, conocen palabras funcionales cuyo sentido es más general, como los pronombres; mientras que los niños R (referenciales) comenzaron aprendiendo aspectos concretos, segmentándolos de su contexto formal.

Los niños E, utilizaron el lenguaje como medio de comunicación, para hacerse entender y para conseguir algún objetivo concreto. Para los niños R la utilidad del lenguaje fue más allá de ser un mero instrumento comunicativo. Era un medio de uso conceptual que les sirvió para aprender cosas sobre el entorno. Pese a las diferencias en el tipo de vocabulario y en el contenido de sus emisiones, los enunciados que elaboran los niños E y R poseen una estructura semejante. Esto hace que se considere que la elección de la estrategia no esté asociada a diferencias a nivel de habilidad que manifiestan los niños, sino a factores que influyen en el estilo comunicativo.

Para explicar las diferencias se han aludido, fundamentalmente a tres tipos de variables.

Características individuales.

Estilo interactivo de las madres.

Variables demográficas.

Este trabajo Giménez lo llevo a cabo con 35 niños y niñas de un año y medio a dos y medio de edad, asistentes a guardería y sus respectivas madres. Los momentos en el lenguaje de las madres presentan unas características más acentuadas con los denominados periodos de atención compartida. Se pusieron dos tareas típicas de atención compartida. La lectura de cuentos y el juego libre. Se pudo ver que los niños difieren en el modo en que adquieren el

lenguaje. Las diferencias se concentran, al menos durante el periodo estudiado en el dominio semántico y léxico en la complejidad y análisis de las emisiones y en la intención comunicativa. Los niños R tienen un lenguaje más analítico, mientras que el de los niños E es más global, sus emisiones son en ocasiones más largas ya que incluyen frases hechas pero su pronunciación es menos clara.

Estos estilos derivan de las estrategias que el niño utiliza para aprender a hablar por ende en primer lugar las diferencias tienden a desaparecer con la edad en segundo lugar, los estilos deben entenderse como dos polos de un continuo dentro del cual pueden encontrarse diversos niveles. Es posible conectar estas diferencias con las condiciones socio-ambientales en las que se desarrollan los niños. Las características interactivas de la madre y su disponibilidad para atender a las demandas del niño y dirigir su atención aparecen como factores determinantes.

Al describir cómo aprenden los niños su primer idioma, se deben destacar tres puntos desde un inicio (Berryman,1978). El primero, es muy claro que el lenguaje, desde el principio, tiene un modelo legítimo. Los niños no sólo aprenden palabras y oraciones sino también reglas, y el trabajo esencial del psicólogo es descubrir las normas que describen de manera más económica y adecuada su conducta de lenguaje, sin subestimar o sobrestimar sus capacidades.

El segundo punto importante es que en todas las fases del desarrollo del lenguaje, la comprensión rebasa, y antecede, a la producción. Los niños pueden entender ciertas palabras y responder en forma apropiada a éstas antes de utilizarlas de manera espontánea en su discurso. Esto es cierto también para aspectos gramaticales de muchas clases y para el desarrollo fonológico (el desarrollo de los sonidos del discurso). Los niños pueden apreciar diferencias fonológicas antes de llevarlas a la práctica: por ejemplo, pueden decir “belita” en lugar de decir “abuelita” y también pueden usar “belita” como forma de decir “vela”, pero responderán de diferente manera a “velita” y “abuelita” en el discurso adulto.

De hecho hay excepciones a esta regla general, en la que la producción sobrepasa al desempeño, en particular en el uso de palabras y frases que se toman de canciones y rimas infantiles. Sin embargo, la evidencia en contra supera de manera abrumadora a estos casos.

Tercero, se debe enfatizar que el desarrollo del lenguaje no sucede en un vacío, depende y, en gran medida es paralelo, al desarrollo cognoscitivo y social. Y es que con el desarrollo del lenguaje se da también el desarrollo del pensamiento como lo refieren Piaget e Inhelder (1984). Con esto podemos señalar que el desarrollo del lenguaje conlleva todo un curso, el cual va a ser importante en la adquisición del mismo.

Ya vimos cómo se va desarrollando el lenguaje en los niños, ahora trataremos el tema de los tipos de lenguaje, que como lo mencionan Piaget e Inhelder (1984) existen dos tipos, el egocéntrico y el comunicativo, los cuales son los que utilizan los niños, de tal forma que les sirve para poder comunicar su pensamiento o sus necesidades.

El primero de estos tipos es el lenguaje egocéntrico o no comunicativo que es aquel que se caracteriza porque todo gire en torno de uno mismo, esto no se refiere al sentido egoísta, sino que la atención del niño está centrada en sí mismo.

Este lenguaje es muy importante ya que se da en todos los niños, el lenguaje egocéntrico puede dividirse en tres tipos, uno de ellos es el de la repetición, el cual es y exige que el niño imite algo que acaba de decir otra persona, es importante mencionar que con frecuencia el niño no es consciente de que está repitiendo, sino que cree que su frase es original, o sea, que él la emitió por sí mismo sin imitar.

El segundo tipo es el monólogo, éste sólo se da cuando el niño se encuentra solo y sin embargo habla en voz alta, estos monólogos suelen ser muy largos, por ejemplo, un niño que se sienta en la mesa solo y desea hacer un dibujo,

entonces empieza a decir, “deseo dibujar algo, quiero hacerlo así”, entonces se puede ejemplificar lo mencionado anteriormente.

El último es el monólogo colectivo el cual se considera el más interesante ya que éste se da cuando dos o más niños se encuentran juntos y uno de ellos habla según un soliloquio que los demás no escuchan, éste puede pensar que lo están escuchando o tal vez no. La naturaleza de este lenguaje impide que los demás lo comprendan, incluso aunque lo desearan y a pesar que el niño esté en un grupo, sus frases no son comunicativas y él está simplemente hablando para sí mismo en voz alta. Este lenguaje no es ni social ni comunicativo.

El otro tipo de lenguaje es el comunicativo el cual es el resto del lenguaje infantil, para Piaget éste pasa a segundo término debido a que el niño solo trata de transmitir la información ya que el sujeto considera el punto de vista del oyente, y lo define como una base de comunicación del individuo con los demás, de tal manera que el lenguaje comprende todo medio de comunicaciones en que los pensamientos y los sentimientos quedan codificados de una forma en que se puedan expresar.

Este tipo de lenguaje puede mostrar ciertas deficiencias como puede ser la posibilidad de que el oyente tenga una opinión diferente. Hay que tomar en cuenta que a medida que el niño va creciendo va aumentando la utilización del lenguaje comunicativo y va disminuyendo el egocéntrico (Dolle, 1993).

De acuerdo a todo lo anterior podemos decir que el lenguaje es facilitado de cierta manera gracias al potencial innato que tiene cada individuo y además es un instrumento muy importante, ya que además de comunicar es un vínculo para desarrollar otras funciones superiores como la inteligencia.

Al ingresar a la escuela, el principal instrumento de los niños es el lenguaje y a través de éste podrán adquirir conocimientos; por ende, si presentan problemáticas con el lenguaje presentan rendimiento académico bajo, tal como lo refiere Moraleda (1993) en su trabajo, en el cual se presenta una taxonomía

de las principales funciones y estrategias verbales empleadas por una muestra de 250 alumnos de Educación Primaria. Estas funciones y estrategias han sido estudiadas en relación con una situación concreta particularmente significativa para los alumnos: aquella en que tienen que relatar al profesor sus conocimientos adquiridos sobre una determinada información. Se estudia aquí sobre todo la relación entre la habilidad en el uso de estas funciones y el rendimiento académico. En este trabajo se hizo que cada niño contara al profesor sus conocimientos sobre una materia o información recibida y para la obtención del corpus se empleó una escala en la que se pedía a los profesores evaluar a sus alumnos sobre 10 puntos según su rendimiento durante el curso presente en las asignaturas de Lengua y Matemáticas. Los resultados de este estudio evidencian que la correlación entre la habilidad en el uso de cada una de las funciones verbales analizadas y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria es discreta, limitada y desigual. Lo que quiere decir que dicha correlación es por lo general, baja y que no se muestra igual ni para todas las funciones, ni en todos los centros estudiados, ni en todos los cursos, ni en todos los individuos de dichos cursos.

Para concluir se puede decir que el lenguaje es de suma importancia en el rendimiento académico ya que existe un nexo entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado, por ende cuando el niño comprende que lo que dice se puede escribir, la adquisición de la lectura y la escritura será posible, aunque debemos tomar en cuenta que se trata de un proceso.

Y es que así como el lenguaje oral es una herramienta de expresión y comunicación, el lenguaje escrito conlleva un proceso de codificación y decodificación que implica una serie de habilidades.

CAPITULO III

LECTO-ESCRITURA

Es una realidad comúnmente aceptada que las capacidades de leer y de aprender son habilidades fundamentales para el éxito escolar, las capacidades lectoras son claves para el aprendizaje independiente y es que la tarea del desarrollo de las capacidades de lectoescritura ha sido mal entendida, en tanto que no existe plena conciencia de los niveles de complejidad que conlleva tanto la codificación como la decodificación de mensajes escritos. De ahí que la capacitación de los docentes debe ser atendida sin demora y la actividad tutorial se ve implicada, pues ésta genera un contexto muy propicio para detectar los problemas y encontrar alternativas de solución a estos desafíos educativos.

La lectoescritura ha ocupado un lugar importante pero a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende, y es que junto con el cálculo elemental, la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar. También para los funcionarios de la educación ha sido un problema digno de atención ya que los fracasos en este campo van generalmente acompañados de abandono de la escuela, impidiendo que se logren, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción. Desde uno y otro punto de vista se han intentado dar explicaciones sobre sus causas. El fracaso escolar en los aprendizajes iniciales es un hecho constatable por cualquier observador. Pero también es una prueba de la persistencia de las causas que lo provocan.

Aunque como señalan Bazán, Acuña y Vega (2001), la lectura y la escritura como componentes del sistema leer-escribir, constituyen una situación interactiva multifactorial, en la cual, diversos factores biológicos, históricos, contextuales y normativos intervienen entre sí de diversas formas, de tal modo que el lector-escritor entra en interacción con objetos, eventos u otros individuos, así como con sus cualidades y relaciones específicas.

Según la aproximación tradicional los niños deben aprender a escribir hasta que ingresan a la escuela, ya que se argumenta que es una actividad muy compleja y por ende debe ser enseñada por maestros calificados. Además, refieren que los niños deben aprender primero las habilidades básicas en la lectura y por consiguiente serán capaces de hacer uso de las habilidades para escribir, consecuentemente dan por hecho que los niños ya poseen un conocimiento básico de la correspondencia entre letra-sonido a través de su lectura temprana, por ello esta aproximación propone la copia de letras (Garton y Pratt, 1991).

Se debe cuestionar dónde queda la implicación activa del niño en este proceso; se debe considerar que muchas veces los niños poseen un conocimiento previo y muchos de ellos aprenden a escribir antes de saber leer, esto puede ser muy benéfico porque el niño marca algo sobre el papel, su atención está totalmente centrada en la actividad, posteriormente él intentará escribir lo que dice, comprenderá la relación entre la palabra escrita y la hablada; cuando los infantes se dan cuenta que escribir sobre el papel consiste en letras y estas representan palabras, su atención se dirige a las letras individualmente y podrá descubrir la correspondencia entre letra-sonido, y por último otro beneficio es que los niños leerán lo que escriben y se darán cuenta de que la escritura y la lectura están relacionadas.

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tiene en común el no ser dibujo, lo llamen "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad, esto es muy motivante porque estimula el interés de los niños y, a través del deseo de implicarse en actividades relacionadas, aprenden cada vez más del proceso de escritura (Garton y Pratt, 1991).

De esta forma es como el niño forma parte de la función social de la escritura y es a través de su participación en dichos actos como el niño puede llegar a comprender la importancia que tiene la escritura en la sociedad.

Ahora bien la llamada “madurez para la lecto-escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales en donde el niño está en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra parte, los tradicionales ejercicios de preparación no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado, así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

Hasta la fecha se han publicado numerosas obras que ponen en evidencia las características de las escrituras iniciales de los niños, entre ellas se encuentra Emilia Ferreiro (1996), quien ha definido tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Cabe señalar que en un inicio los niños exploran otros sistemas de representación como el dibujo, de hecho se ha comprobado que en los intentos tempranos de escritura los niños no distinguen entre el dibujo y la escritura y mezclan estas formas de representación sobre el papel, posteriormente los niños harán distinciones entre la escritura y los logotipos (representaciones pictóricas como las que se encuentran en las carreteras o anuncios publicitarios).

Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: *el dibujo y la escritura*, con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

Posteriormente se ve un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas, lo que lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Debe resaltarse que el dominio de las habilidades gráficas por parte de muchos niños es en muchas formas análogo al dominio de las habilidades de articulación. En ambos casos las habilidades son necesarias para producir las *formas empleadas en el lenguaje* (sonidos y letras), pero las habilidades no son en sí mismas una parte integrante del lenguaje, por ende de la misma manera que los niños practican su articulación, también practican la escritura de letras sobre el papel (Garton y Pratt, 1991).

Este es uno de los principales logros del *segundo nivel* de desarrollo, en ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pausa sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como única entidad).

Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño pueda escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de éstas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías. Es decir, el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde, paso a paso, al de los aspectos cualitativos. Aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al unísono.

A partir del *tercer nivel* los niños comienzan a establecer relación entre los *aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura*, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética. La hipótesis silábica es aquella que usa una letra para representar cada sílaba, la silábico-alfabética es aquella que oscila entre una letra para cada sílaba y

una letra para cada sonido y la hipótesis alfabética es cuando se usa para cada letra un sonido, aunque sin uso aún de las normas ortográficas.

El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta.

Y es que, como refiere Ferreiro, la evolución de la escritura es un proceso de conceptualización de ésta y se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación (Ferreiro, 1986, cit. en Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989) tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas, respectivamente), donde es posible distinguir tres grandes períodos; el primero de ellos es en el cual el niño consigue diferenciar el sistema de representaciones de la escritura de otros sistemas de representación, en el segundo período se logran diferenciaciones en el seno del sistema de la escritura.

Mencionan Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari (1989) que contemporáneamente, los niños pueden ir construyendo la idea de que la escritura sustituye a la realidad que representa, es decir, comienzan a concebirla como un objeto sustituto. Así los niños pueden utilizar marcas figurativas cuando dibujan (“es una casa”) y no figurativas cuando escriben (“dice casa”), las que pueden ser líneas onduladas o quebradas, palitos bolitas, o hasta letras o pseudoletas, todas bien diferentes de las producciones icónicas. En ningún caso el niño tiene la intención de controlar la cantidad de marcas que produce (cuando están separadas) o la longitud del trazo (cuando es continuo). Tampoco hay intención de controlar cuál o cuales marcas se utilizan, es decir, no hay aún deseos de hacer variaciones en la calidad.

Como se puede ver, se establecieron primero las condiciones necesarias para que determinadas producciones (propias o ajenas) resulten legibles y, posteriormente, las formas para diferenciar las escrituras entre sí; por último el

tercer período es donde finalmente el niño llega a diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla.

Cabe señalarse que los niveles reseñados anteriormente no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista.

Una vez que los niños aprenden los principios generales, frecuentemente permanecen dos dificultades, las cuales desembocan en variaciones en la forma final, una de ellas es la confusión izquierda-derecha, los niños se dan cuenta de que la escritura debe proceder en una secuencia a través de la página y siguen este principio, no obstante comienzan al lado de la mano derecha en el papel. Otra dificultad que se les presenta es que inician a escribir en algún lugar cerca de la esquina superior del papel y escribirán palabras de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo y con frecuencia dejarán grandes espacios alrededor de la escritura y por ende no usarán la hoja económicamente.

Consecutivamente con el desarrollo del conocimiento de que se escribe en un punto de la página y progresando a través de ella, los niños también desarrollan la comprensión de que las combinaciones de tiras de letras representan trozos de habla, es un gran descubrimiento ya que a su vez conduce al descubrimiento de la correspondencia letra-sonido o, como son determinadas, correspondencias grafema-fonema.

Cabe mencionar que algunas teorías como la psicogenética y la psicolingüística han realizado investigaciones respecto a cómo es el proceso de construcción infantil del sistema de la escritura, bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales

acerca de este sistema de representación, y es que éste proceso se caracteriza por estructuraciones, generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad. Al hablar de proceso psicogenético se deja claro que no se trata solamente de una serie sucesiva de conductas distintas, sino que se trata de explicar cuáles son los logros cognitivos del niño en cada momento del proceso y cómo se transforma y reorganiza en conceptualizaciones cada vez más objetivas; qué es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible que genere el siguiente y cuál es la relación entre una conceptualización y la siguiente sin determinismos ni reduccionismo (Kaufman y cols., 1989).

Ahora bien, refiere Emilia Ferreiro (1996) que la copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Se aprende más inventando nuevas formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad.

Vigotsky (1972) definió al lenguaje escrito como un sistema de representación del primer orden porque el niño aprende que las palabras, o más correctamente los patrones de sonido, representan objetos, relaciones, acciones, etc., mientras que la escritura es de segundo orden porque el niño hace la correspondencia de las palabras sobre el papel considerando que éstas conllevan un significado.

Muchas veces el significado de la lectura no se tiene claro para un niño, ya que para ellos puede ser simplemente otra de estas habilidades que hay que aprender en la escuela y en lugar de ser la lectura un medio será el objetivo, cabe aclararse que la lectura conlleva un proceso en su adquisición, lo que nos llevaría a la interrogante de cómo se aprende entonces a leer y es que desde una perspectiva asociacionista, el supuesto básico es que basta conocer las letras y los fonemas correspondientes para acceder a la lectura. La psicolingüística ha concebido el acto lector como mucho más que un mero

descifrado, es decir, la sonorización de las letras. Ésta resalta la importancia de lo que aporta el lector: su competencia lingüística y cognoscitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto, es decir, para construir su sentido.

Cabe señalarse que existen varios tipos de lectura, entre éstas se encuentra la lectura sub-silábica o deletreo la cual es aquella que realiza un alumno cuando, para leer la palabra, nombra cada letra hasta ir formando sílabas, las cuales a su vez une para formar palabras; otro tipo es la lectura silábica, se realiza cuando no se lee por grupos de palabras, ni siquiera por palabras, sino por sílabas; también están la lectura vacilante, la lectura corriente y la lectura expresiva; la primera se caracteriza por la inseguridad del lector, el cual desatiende los signos de puntuación, repite palabras o frases ya leídas y se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental, mientras que la segunda es la empleada por buenos lectores ya que hay una rapidez adecuada, buena pronunciación de las palabras y una cuidadosa atención a los signos de puntuación, y por último la tercera reúne todas las cualidades de la lectura corriente, más el elemento que le da su nombre: la expresividad. (Sánchez, 1972)

Concebir un acto de lectura de esta manera determina un accionar pedagógico particular que, por cierto, no va a consistir en enseñar las letras y los correspondientes sonidos sino en plantear a los niños situaciones que estimulen y demanden la utilización de estas estrategias al enfrentar un texto escrito.

Asimismo se mencionó anteriormente la correspondencia grafema-fonema la cual es de suma importancia porque eso convierte a los niños en lectores independientes y por consiguiente su conocimiento favorecerá su habilidad para reflexionar sobre los fonemas cuando empieza el aprendizaje de la lectura, además de ser central el tema de la enseñanza efectiva de las habilidades de decodificación.

De hecho, durante algún tiempo se defendía el prejuicio de no enseñar a leer hasta los seis años, porque antes de esa edad hay una falta de madurez, para ello se sostenía la conveniencia de realizar toda una serie de tareas encaminadas a preparar y llevar al niño a esa “madurez” para el aprendizaje de la lectura; de hecho éste era uno de los planteamientos de los perceptivistas, ya que para ellos la lectura conllevaba una serie de elementos relacionados con cuestiones periféricas y perceptuales pero no se plantearon argumentos relacionados con el lenguaje y su metacognición.

Esta perspectiva estuvo muy estrechamente unida, en sus orígenes, a las dificultades en lectura, especialmente al problema de la dislexia, por lo que su aplicación iba encaminada tanto a corregir los problemas como a evitarlos; de ahí que los programas de preparación para la lectura estuvieran basados en tareas semejantes a los elaborados para subsanar los problemas de la misma.

Podríamos sintetizar su planteamiento en los términos siguientes: si un niño tiene problemas en lectura se debe a su procesamiento visual deficiente, a que su lateralidad está mal definida o a que tiene problemas de discriminación auditiva; estas deficiencias se referían a los errores que realizaban los lectores al confundir, por ejemplo, *b* con *d* o *p* con *q*; o en leer *los* en lugar de *sol* (Ortiz y Robino, 1988).

Sabemos que tanto la escritura como la lectura son indispensables para que haya un logro académico y es que como refieren Cox, Friesner y Khayum, (2003) “se acepta ampliamente que la capacidad de leer, y de aprender la lectura, es una habilidad académica fundamental de gran importancia para el éxito escolar en cualquier área de estudios “ (p. 170).

Sin embargo se deben considerar los problemas del lenguaje escrito como separados del lenguaje oral, y al programar su enseñanza de manera aislada y desligada de aspectos de tipo social, se deja de lado la característica interactiva del lenguaje y su función social como propiedad definitoria esencial (Kantor, 1977).

De hecho en un estudio realizado por Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda (1995) aplicaron un programa interconductual simultáneamente con la enseñanza de articulación, lectura y escritura, obteniendo buenos resultados, ya que estas autoras muestran que con el desarrollo de conductas y la utilización de recursos pedagógicos como los estímulos instigadores, la retroalimentación y otras técnicas similares, se pueden observar mejoras en la adquisición de la lectoescritura.

Las causas o factores asociados a los problemas en la dicción infantil, identificados por diversos autores, son variadas, entre ellas se encuentran: a) alteraciones anatómicas, b) lesiones nerviosas periféricas o centrales, c) insuficiencias auditivas, y d) problemas educativos. Sin embargo se considera que estos últimos influyen de manera preponderante en la mayoría de los defectos articulatorios o dislálicos.

En general puede afirmarse que los hábitos de pronunciación inadecuada son relativamente normales en niños pequeños, que van eliminándose cuando el niño adquiere mayor experiencia verbal, al aumentar las interacciones lingüísticas con su medio social. Los problemas articulatorios, sin embargo, pueden convertirse en problemas importantes si subsisten en las etapas finales de la niñez y particularmente, si interfieren con el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del mejor o más eficaz de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores. En defensa de las virtudes respectivas de uno y otro método, se ha originado una discusión registrada en una extensa literatura sobre el tema (Ferreiro y Teberosky, 1992).

En esta dirección, la instrucción escolar tradicional impone una marca de la cual es difícil desprenderse. Ejercicios realizados con niños de escuelas primarias de Hermosillo, Sonora nos muestran que naturalmente ellos tienen una lógica mucho más libre y efectiva de comprender los textos escritos y de componer sus propios textos; es decir, los niños sin someterse al aprendizaje memorístico de reglas, tienden a enfrentar la lectura y la escritura como una tarea, no de corrección formal, sino de eficiencia y eficacia comunicativas (Alessi, Avilés y López, 2000).

Estos nuevos modelos educativos nos ayudan a explicarnos mejor que las habilidades de lectoescritura y de expresión oral no se pueden desarrollar en abstracto y de manera memorística.

De hecho, se han desarrollado programas desde el ámbito de la psicología bajo una corriente conductual, con recursos técnicos tales como: a) la enseñanza programada de las conductas que se quieren desarrollar; b) el empleo continuo de la evaluación, lo cual impide que los avances pasen desapercibidos; c) el uso de estímulos instigadores y de la retroalimentación, entre otras muchas técnicas derivadas del conductismo.

Cabe señalar que se mencionó en el párrafo anterior un punto muy importante para este trabajo el cual es el de la evaluación, la cual se concibe como un proceso continuo e inseparable de la enseñanza, ya que a través de ésta se permite no sólo observar los avances en el desarrollo de las habilidades de conducta que son los objetivos del programa, sino detectan los tipos de error que son frecuentes en los niños que se someten a un programa particular y por lo tanto evaluar la eficacia del programa, en términos de sus aciertos y errores y en términos de su congruencia con el nivel con que los niños ingresan a él.

De hecho Salvia y Hughes (1990), proponen que la evaluación educativa apropiada debe tener como característica primordial la medición directa de la ejecución académica del alumno, la evaluación de los procesos en congruencia con los objetivos generales y específicos, la administración frecuente de mediciones precisas, las modificaciones instruccionales durante el proceso, así

como determinación de la confiabilidad de los instrumentos, entre los observadores y/o entre momentos distintos de evaluación, también es importante la sensibilidad para los cambios en la ejecución académica de los alumnos y por último está la evaluación de los logros del currículum.

Existe el modelo que especifica que para decir que un estudiante ha aprendido es demostrando un cambio en la conducta y esta información puede provenir de tres fuentes principales como son: 1) la observación, que incluye registros anecdóticos, observación sistemática y observación incidental crítica; 2) la aplicación de pruebas que puede incluir aquellas referidas a la norma o a criterio, así como pruebas referidas a objetivos, y 3) las impresiones que se refieren a escalas de opinión y entrevistas.

Como se habló en el párrafo anterior existen dos tipos de pruebas una *referida a la norma*, la cual corresponde a la aplicación de pruebas estandarizadas que proporcionan información de naturaleza cuantitativa. Por su parte están aquellas con *referencia a criterio*, las cuales han sido desarrolladas como herramientas para medir el desarrollo de habilidades en términos de destrezas específicas, que se emplean en la evaluación de los logros educativos de los educandos y en la evaluación de contenidos curriculares, y por ende es el tipo de evaluación que se realizó en esta investigación con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) el cual valora la lectura, la escritura y las matemáticas (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995, 2003).

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos; entre ellos y sus autores.

Por consiguiente el objetivo del presente estudio fue evaluar las habilidades de lectoescritura en niños de primer grado de primaria, a través del instrumento IDEA en dos etapas y en tres escuelas distintas.

Para alcanzar éste se aplicó el instrumento IDEA siguiendo el método que se presenta a continuación.

MÉTODO

El presente trabajo consistió en un estudio observacional, llevado a cabo a través de evaluaciones aplicadas en dos momentos distintos a lo largo del ciclo escolar 2004-2005. La primera evaluación se realizó durante el primer mes del ciclo y la segunda se efectuó al iniciar el segundo semestre del ciclo escolar.

Participantes: Los participantes del presente proyecto fueron 188 niños tomados de 8 grupos de primer grado de primaria de tres escuelas públicas en el municipio de Tultitlán en el Estado de México, a quienes se les aplicó el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) en dos momentos distintos. Las edades de estos niños oscilan entre los 5 y 8 años de edad. El número de niños y su distribución por escuela y grupo se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución del total de niños evaluados de acuerdo al grupo y escuela al que pertenecen.

Primaria	Grupo A	Grupo B	Grupo C	TOTAL
Escuela X	38	37	36	111
Escuela Y	13	14	27	54
Escuela Z	13	10	-	23
Total	64	61	63	188

Instrumentos: Para llevar a cabo las evaluaciones en el presente proyecto se utilizó el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003) (ANEXO1). Este instrumento está diseñado para evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en niños de primero, segundo y tercer grado de primaria, y fue validado para su uso en poblaciones mexicanas. Evalúa las áreas académicas básicas a través de datos cualitativos y cuantitativos.

Acorde a la población y a los objetivos del presente estudio se evaluaron las pruebas de escritura y de lectura de primer grado de primaria a partir de los criterios de calificación del instrumento.

El IDEA proporciona información sobre los aciertos de los niños y sobre el tipo de errores que cometen en cada área y nivel evaluados. Considera dos tipos de errores a partir de los cuales se extraen datos cualitativos y cuantitativos, estos errores son los de regla y los específicos. Los de regla únicamente refieren a la sección de escritura, dado que detectan las deficiencias en el manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico. Dentro de este tipo de errores se encuentran los siguientes:

- 1- Sustitución ortográfica: cambia alguna letra por otra fonéticamente similar sin respetar las reglas ortográficas.
- 2- Omisión ortográfica: Ocurre en el manejo de la “h” inicial o de la “u” intermedia en el uso de la “g” y vocales “e”, “i”.
- 3- Omisión de acentos
- 4- Omisión de signos de puntuación
- 5- Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa
- 6- Separación incorrecta de sílabas

Los errores específicos se refieren a las dificultades de tipo discriminativo que ocasionan que el niño altere los estímulos que se le presentan. Estos errores son los siguientes:

- a) Adición: Agrega letras, sílabas o palabras.
- b) Transposición: Cambia la ubicación de alguna letra, sílaba o palabra.
- c) Omisión: Omisión de letras, sílabas o palabras.
- d) Sustitución: Cambio de una letra, sílaba o palabra alterando el significado.
- e) Inversión: Confundir letras de igual orientación simétrica. “b” y “d”, “p” y “q”, “W” y “M”.
- f) Unión: Juntar palabras

Este último error únicamente es para la prueba de escritura ya que en la lectura no es posible identificar la unión de letras entre palabras.

Para la aplicación se utilizaron lápices, gomas sacapuntas y hojas blancas, así como una persona que aplicara el presente instrumento y diera las instrucciones necesarias para poder llevarse a cabo.

Diseño: La investigación se realizó en dos momentos distintos:

- 1- Evaluación Inicial. Se realizó durante el mes de septiembre del 2004.
- 2- Evaluación Intermedia: Se realizó durante el mes de febrero del 2005.

Por ello, el diseño de este proyecto es de tipo longitudinal de evolución de grupo (Hernández, Fernández, y Baptista, 1994), al centrar la atención en la misma población en dos momentos distintos, buscando los posibles cambios que existen al resolver el instrumento.

Situación: Los niños fueron evaluados de manera individual en salones de clase asignados por cada escuela, de aproximadamente 3x3 metros. Cada salón contaba con un pizarrón, mesas, sillas y libreros.

Procedimiento: Primero, se estableció un acuerdo con las autoridades de las primarias, presentando el proyecto a los directores de cada plantel con el fin de contar con su consentimiento.

Una vez obtenido el consentimiento de los directores de cada escuela y de los profesores, se realizó la visita de los evaluadores a cada escuela para proceder con las evaluaciones.

Durante tres semanas se aplicó el instrumento IDEA, de manera individual a los niños de primero de primaria, en el lugar designado por el director de cada escuela.

Al estar con el niño, el aplicador le entregó una hoja blanca, un lápiz, goma y sacapuntas, posteriormente se le dio la indicación de que copiara algunas palabras, después unas oraciones y por último un texto; en seguida se le dictaron algunas palabras y un texto del cual se le hicieron algunas preguntas.

Momentos después se le pidió que leyera en voz alta unas palabras, unos enunciados y un texto, finalmente se le requirió que leyera un texto en voz baja para que respondiera unas preguntas sobre algunos aspectos sobre éste

.

En la segunda evaluación, la cual se llevó a cabo en el mes de enero del 2005 el procedimiento se llevó a cabo de la misma forma.

Análisis de datos: Los datos obtenidos del IDEA se almacenaron a través del programa SPSS versión 12, para posteriormente hacer un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos. El análisis se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Análisis cuantitativo de los resultados extraídos del IDEA comparando dos momentos de aplicación en tres escuelas públicas.
- Análisis cuantitativo comparando dos momentos de aplicación considerando los rubros de copia, dictado y comprensión, que se evalúan en el apartado de escritura.
- Análisis cuantitativo comparando dos momentos de aplicación considerando los rubros de lectura en silencio y comprensión de texto que se evalúan en el apartado de lectura de dicho instrumento.
- Análisis cuantitativo comparando escuelas y grupos de las tres escuelas participantes en dicho proyecto.

RESULTADOS

Se registraron el número de aciertos de las pruebas de escritura y lectura del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de acuerdo a sus criterios de evaluación. De estos puntajes, para cada prueba, se calculó la media, moda, desviación estándar y el porcentaje de cada una de las aplicaciones.

Resultados generales

Tabla 2. Puntajes promedio de la prueba de Escritura (N=188)

	Primera Evaluación	Segunda Evaluación	Total Máximo
Media	18.127	39.457	81
Moda	0	49	
Desv. Estándar	19.432	20.498	
Porcentaje de aciertos	22.38%	48.71%	

En la Tabla 2 se muestran los puntajes promedio de la prueba de Escritura, en donde se obtuvo que en la primera evaluación los niños mostraron un bajo rendimiento general, al alcanzar un porcentaje muy por debajo del 50% de aciertos. Por lo que para el momento de aplicación, los niños carecen de la mayor parte de habilidades previas de escritura. Sin embargo, se puede observar gran diferencia en las puntuaciones con respecto a la media lo cual indica que existen puntuaciones demasiado bajas y otras muy altas.

Para la segunda evaluación estos puntajes tuvieron un aumento a poco más del doble, es decir, hubo un avance significativo en las habilidades de escritura de los niños entre el momento de ingreso al primer grado de primaria y la primera mitad del ciclo escolar.

Por lo tanto, del principio del año escolar a la primera mitad del ciclo se encontró un avance significativo, en lo que se refiere a habilidades de escritura, sin embargo hasta este momento no se alcanza ni la mitad del puntaje esperado. Además, en ambas aplicaciones la dispersión de los datos es muy amplia, teniendo un aumento muy sutil en la segunda aplicación. Es decir las respuestas de los niños se ubicaron en rangos muy variados, por lo cual la moda entre aplicaciones creció significativamente.

Tabla 3. Puntajes promedio de cada subprueba de Escritura (N=188)

	Primera Evaluación			Segunda Evaluación		
	Copia y comprensión	Dictado y comprensión	Redacción	Copia y comprensión	Dictado y comprensión	Redacción
Media	11.734	4.829	1.766	18.728	14.541	6.287
Moda	3	0	0	25	0	0
Desv. Estándar	7.878	8.449	5.478	6.811	8.455	8.042
Total Máximo	27	27	27	27	27	27
Porcentaje	43.45%	17.88%	6.54%	69.36%	53.85%	23.28%

En la Tabla 3 se muestran los puntajes promedio de cada subprueba de Escritura en las dos evaluaciones. La prueba tiene un orden sucesivo de complejidad, de acuerdo a éste se comienza de la tarea más simple hasta llegar a la más compleja. De acuerdo con esto, en ambas aplicaciones se obtuvo el mayor puntaje en la primera subprueba, Copia y Comprensión; siguiendo por la segunda, Dictado y Comprensión; las más baja fue la última subprueba, Redacción. En la primera evaluación, el puntaje de la primera subprueba, Copia y Comprensión, es mucho mayor a los puntajes de las otras dos subpruebas. La diferencia entre subpruebas es de más del doble respectivamente. En la segunda aplicación, en el puntaje de la primera y la segunda subprueba se redujo la diferencia a casi un 17%, la diferencia entre la segunda y la tercera subprueba se mantuvo a más del doble.

En la primera subprueba, la dispersión de los datos bajó en la segunda evaluación, lo cual indica que el rendimiento en la ejecución de la prueba fue menos dispar en esta aplicación. Para la segunda subprueba, esta dispersión se mantuvo casi igual entre las dos aplicaciones. En la tercer subprueba hubo un crecimiento significativo en la dispersión de los datos de la primera a la segunda aplicación.

La subprueba de copia y comprensión, al implicar una tarea más simple que las demás, se mantuvo con puntajes más altos. En la segunda subprueba, dictado y comprensión, se obtuvo el mayor crecimiento entre la primera y la segunda

evaluación, lo cual indica que para la primera mitad del ciclo escolar las habilidades que se vieron más beneficiadas fueron las que implica el dictado.

Por último, en la subprueba de redacción se puede observar que el crecimiento fue mucho menor, dado que la tarea va más allá de la respuesta del niño ante un estímulo visual y/o auditivo, lo cual implica la expresión libre de una idea, además de seguir los convencionalismos del lenguaje.

Tabla 4. Puntajes promedio de la prueba de Lectura. (N=188)

	Primera Evaluación	Segunda Evaluación	Total Máximo
Media	10.329	25.739	50
Moda	0	0	
Desv. Estándar	15.774	18.099	
Porcentaje	20.65%	51.47%	

En la Tabla 4 se muestran los puntajes promedio de la prueba de Lectura, en donde se observa que existió un avance importante entre la primera y la segunda aplicación. La dispersión de datos, al igual que en la prueba de escritura se encontró muy variada en ambas aplicaciones, creciendo para la segunda aplicación. Sin embargo, la moda no tuvo ningún cambio.

De manera general, tanto para la prueba de escritura como de lectura, se logró un avance en las habilidades académicas de los niños a lo largo de la primera mitad del ciclo escolar, en ambas se alcanzó a cubrir casi el 50% de las habilidades evaluadas. A continuación se desglosarán los puntajes de cada subprueba para analizar de manera puntual el crecimiento obtenido en las dos pruebas.

Tabla 5. Puntajes promedio de cada subprueba de Lectura (N=188)

	Primera Evaluación		Segunda Evaluación	
	Lectura oral y comprensión	Lectura en silencio y comprensión	Lectura oral y comprensión	Lectura en silencio y comprensión
Media	3.569	6.648	10.808	14.835
Moda	0	0	0	0
Desv. Estándar	7.652	8.644	8.942	9.632

Total Máximo	24	26	24	26
Porcentaje	14.87%	25.56%	45.03%	57.05%

En la Tabla 5 se muestran los puntajes promedio de cada subprueba de Lectura en las dos aplicaciones. En ambas subpruebas de lectura existió un avance significativo entre la primera y la segunda aplicación. En la subprueba de Lectura Oral y Comprensión, en las dos aplicaciones, se obtuvo un puntaje menor que el de la segunda subprueba, Lectura en Silencio. Esto puede ser debido a que en la lectura oral se calificaron aspectos como la pronunciación, lo cual se observó que algunos niños no hacen de manera adecuada, a pesar de que esto no les impide comprender los textos. Para la segunda aplicación, se alcanzó un avance significativo en las habilidades de lectura de ambas subpruebas.

Para los resultados obtenidos en cada escuela, se sacaron los porcentajes de cada aplicación, comenzando por los resultados generales de cada prueba.

Resultados por escuelas

En la Figura 1 se muestran los porcentajes de respuestas correctas de la prueba de Escritura de las tres escuelas, en cada una de las aplicaciones. En donde se puede observar que en las tres escuelas existió un avance significativo entre cada una de las aplicaciones.

Para la primera aplicación, la escuela Y fue la que obtuvo el porcentaje más alto, seguido de la escuela X. La escuela Z tuvo un rendimiento significativamente menor a las otras dos escuelas.

Para la segunda aplicación, el puntaje más alto lo obtuvo la escuela X, seguida de la escuela Y. La escuela Z mantuvo la misma tendencia que en la primera aplicación al obtener el puntaje más bajo.

En la prueba de Lectura, de acuerdo a los datos presentados en la Figura 2, se puede observar que existió una diferencia significativa positiva entre la primera y la segunda aplicación en todas las escuelas.

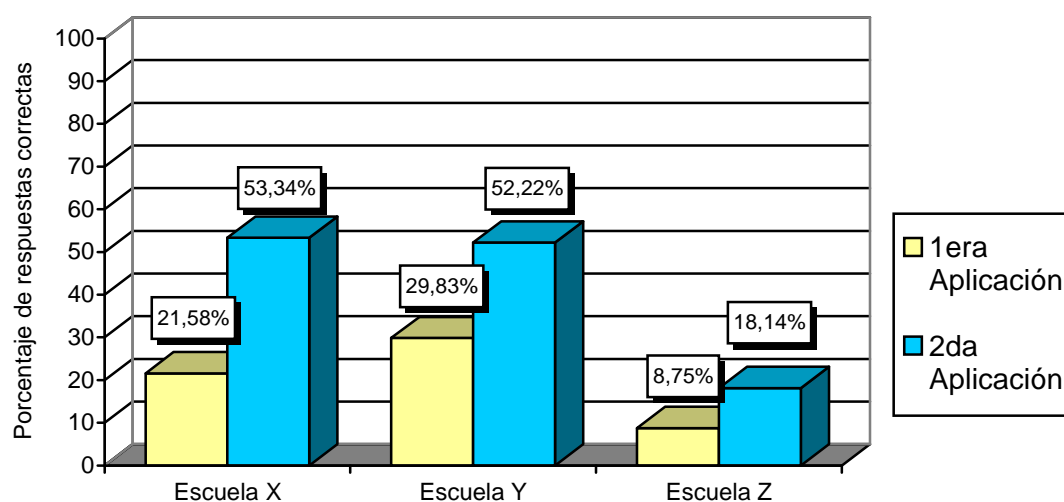


Figura 1. Porcentaje de respuestas correctas de la prueba de escritura de tres escuelas en cada una de las aplicaciones

La escuela Y obtuvo el mayor puntaje de respuestas correctas en la primera aplicación, seguida de la escuela X. La escuela Z obtuvo el puntaje menor. Para la segunda aplicación, el puntaje mayor se obtuvo de la escuela X, seguido de la escuela Y por una mínima diferencia. La escuela Z mantuvo el puntaje menor de las tres.

En ambas pruebas se encontró una tendencia similar, para la primera aplicación la escuela Y obtuvo el puntaje más alto de respuestas correctas en la ejecución de las tareas.

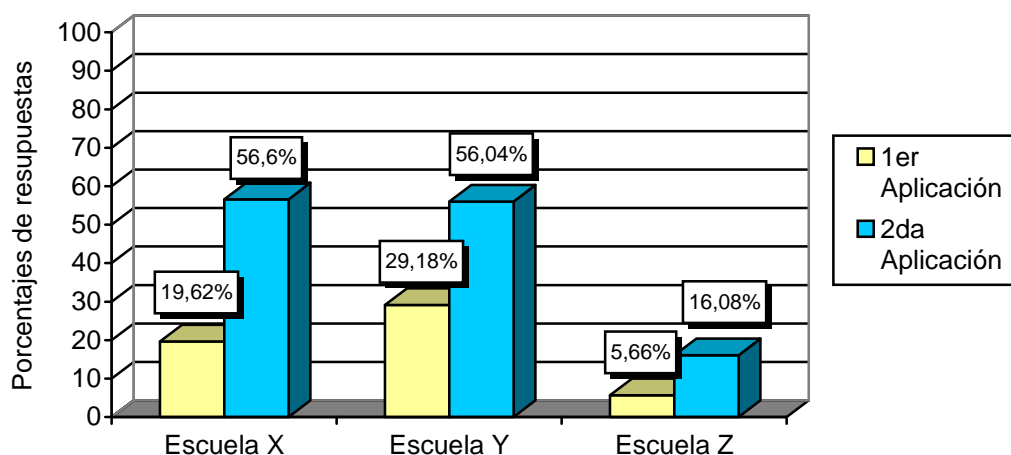


Figura 2. Porcentajes de respuestas correctas de la prueba de lectura de tres escuelas en cada una de las aplicaciones

Para la segunda aplicación la escuela X obtuvo el mayor puntaje. Esto refiere que en la escuela X se logró un mayor avance que en las otras dos escuelas de las habilidades de escritura y lectura. La escuela Z, tanto en la primera y la segunda aplicación, a pesar de obtener los puntajes más bajos, de manera proporcional, obtuvo un avance significativo en ambas pruebas, alcanzando un crecimiento en la segunda aplicación a más del doble que lo obtenido en la primera.

Resultados de Escuela X

En la Figura 3, se muestran los porcentajes de respuestas correctas de cada subprueba, tanto de Escritura como de Lectura del grupo A, de la escuela X. En donde, en todas las subpruebas se obtuvo un avance significativo para la segunda aplicación. En la subprueba de Copia y Comprensión se obtuvo el mayor porcentaje, tanto en la primera como en la segunda aplicación. Tanto para la primera como la segunda aplicación, el puntaje más bajo se obtuvo en la subprueba de Redacción; y es en ésta que se obtuvo el menor avance proporcional a las otras subpruebas. En la subprueba de Dictado y Comprensión, se logró el mayor avance a lo largo de la primera mitad del ciclo escolar, al comparar el resultado de la primera aplicación con el de la segunda.

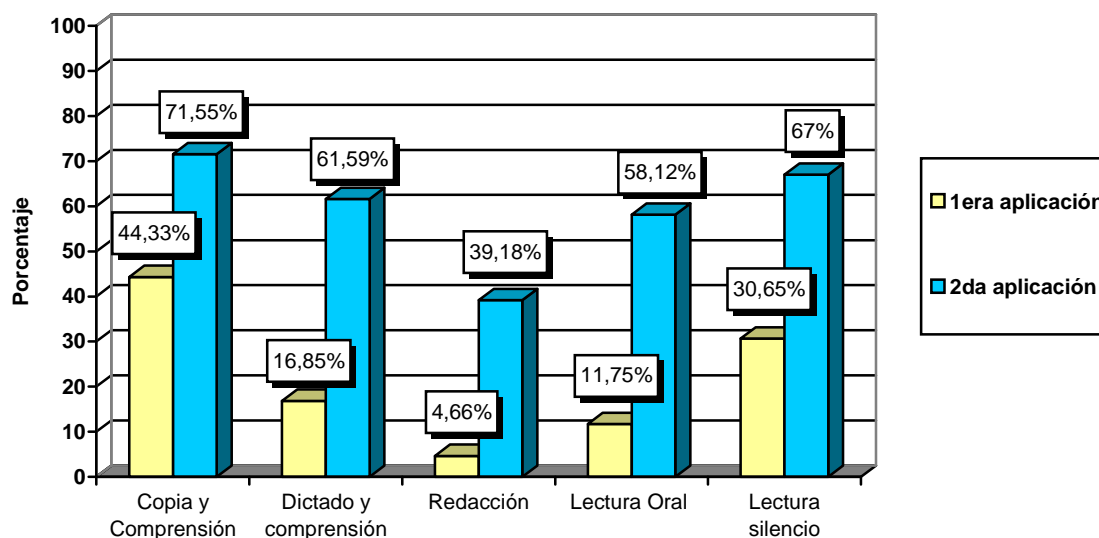


Figura 3. Porcentajes de cada subprueba de escritura y lectura del grupo A de la escuela X en las dos aplicaciones

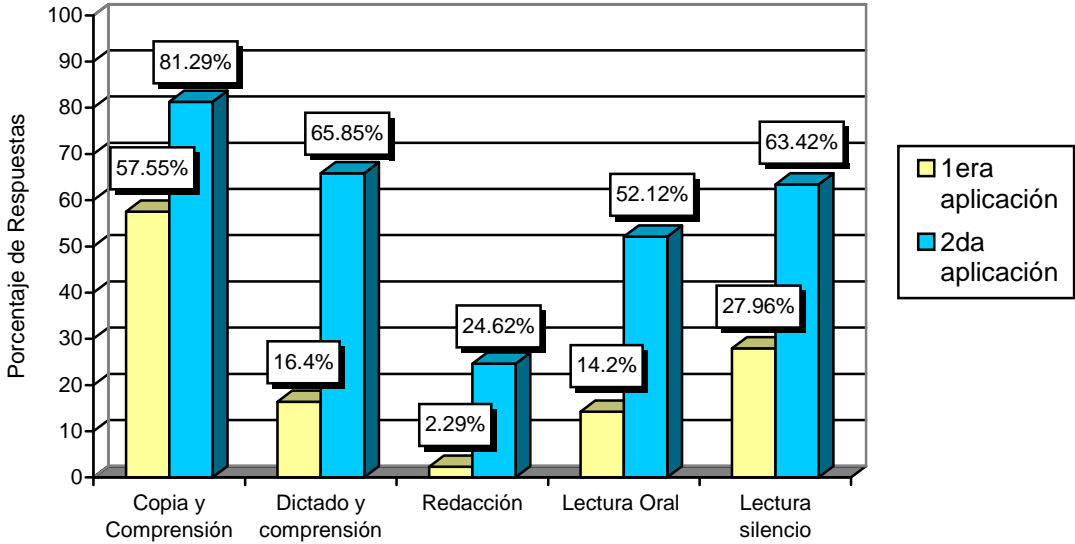


Figura 4. Porcentajes de cada subprueba de lectura y escritura del Grupo B de la Escuela X, en cada una de las aplicaciones

En la Figura 4 se muestran los porcentajes de las subpruebas de Escritura y Lectura del grupo B de la Escuela X. En esta se puede observar que en la subprueba de Copia y Comprensión se obtuvo el porcentaje más alto en las dos aplicaciones. En Redacción se obtuvo el porcentaje más bajo en las dos aplicaciones. El mayor avance se presentó en Dictado y Comprensión ya que de la primera a la segunda aplicación el crecimiento fue significativamente mayor comparado con las otras subpruebas, la que le siguió en avance fue la Lectura Oral y después la Lectura en Silencio, existiendo una diferencia muy corta entre estas dos. La subprueba en la que se encontró el menor avance proporcional fue en Redacción.

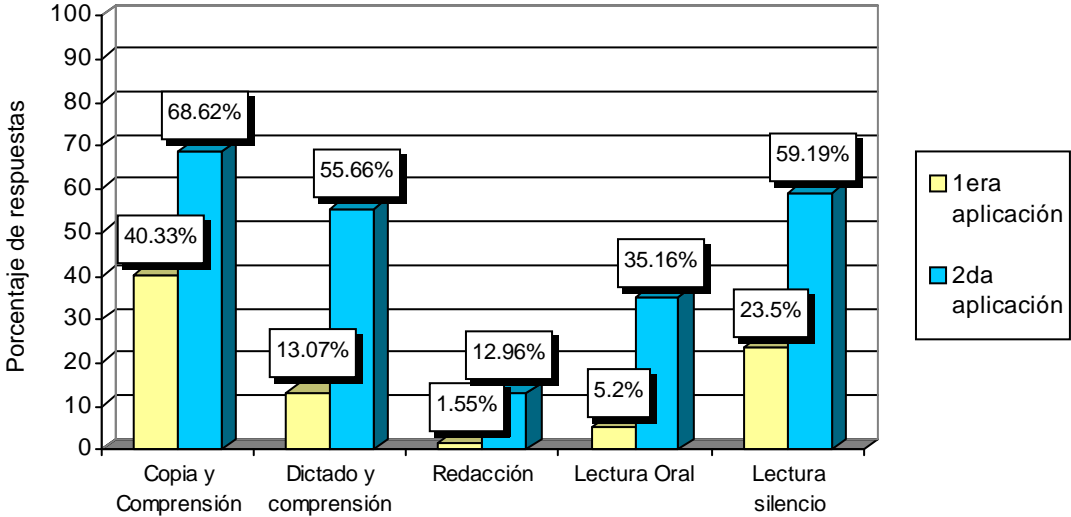


Figura 5. Porcentaje de cada subprueba de escritura y lectura del Grupo C de la Escuela X, en cada una de las aplicaciones

En la Figura 5, se muestran los porcentajes del Grupo C de la escuela X, en donde se obtuvo que, al igual que en los otros dos grupos, en Copia y Comprensión se alcanzó el puntaje más alto, y en Redacción el más bajo. El mayor avance proporcional se alcanzó en la subprueba de Dictado y comprensión, seguida de Lectura en Silencio. El menor avance proporcional se dio en Redacción. En las dos aplicaciones se tuvo la misma tendencia al tener el mayor puntaje en Copia y Comprensión, seguido de Lectura en silencio, posteriormente está Dictado y comprensión, después Lectura Oral, y finalmente, Redacción.

Resultados de Escuela Y

En la Figura 6 se muestran los porcentajes de las respuestas correctas de las subpruebas de Escritura y Lectura del Grupo A de la escuela Y en las dos aplicaciones. En la subprueba de Copia y Comprensión se obtuvo el mayor porcentaje en las dos aplicaciones, en tanto que en Redacción se obtuvo el menor. En la primera aplicación únicamente en Copia y comprensión los niños alcanzaron a cubrir poco más del 50% de respuestas correctas. Para la segunda aplicación, en todas las subpruebas, excepto Redacción, los niños de este grupo rebasaron el 50% de respuestas correctas. El mayor avance proporcional se presentó en la subprueba de Lectura en Silencio. El menor avance se obtuvo en Redacción. En todas las subpruebas hubo un avance de la primera a la segunda aplicación.

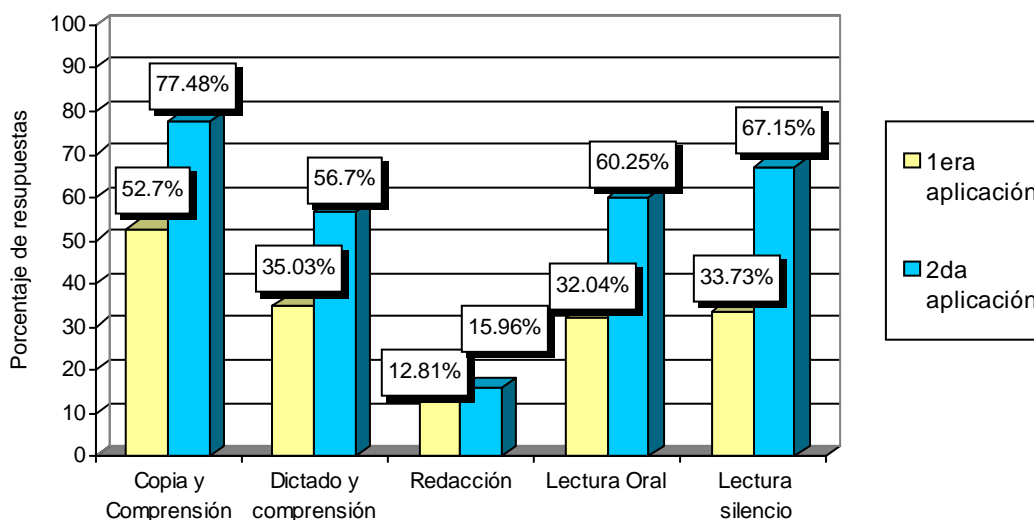


Figura 6. Porcentaje de cada subprueba de escritura y lectura del Grupo A de la Escuela Y en cada una de las aplicaciones

En la Figura 7 se muestran los porcentajes obtenidos del Grupo B de la Escuela Y, en donde se observa que en Copia y Comprensión se obtuvo el porcentaje más alto en ambas aplicaciones. El resultado más bajo se dio en Redacción. En la primera aplicación no se alcanzó ni el 50% de respuestas correctas en ninguna de las subpruebas. Para la segunda aplicación se rebasó el 50% de respuestas correctas en tres subpruebas, Copia y Comprensión, Dictado y Comprensión y Lectura en Silencio. En Redacción hubo un decremento de la primera a la segunda aplicación. En este grupo, el mayor avance proporcional se encontró en la subprueba de Copia y Comprensión, seguido de Dictado y Comprensión.

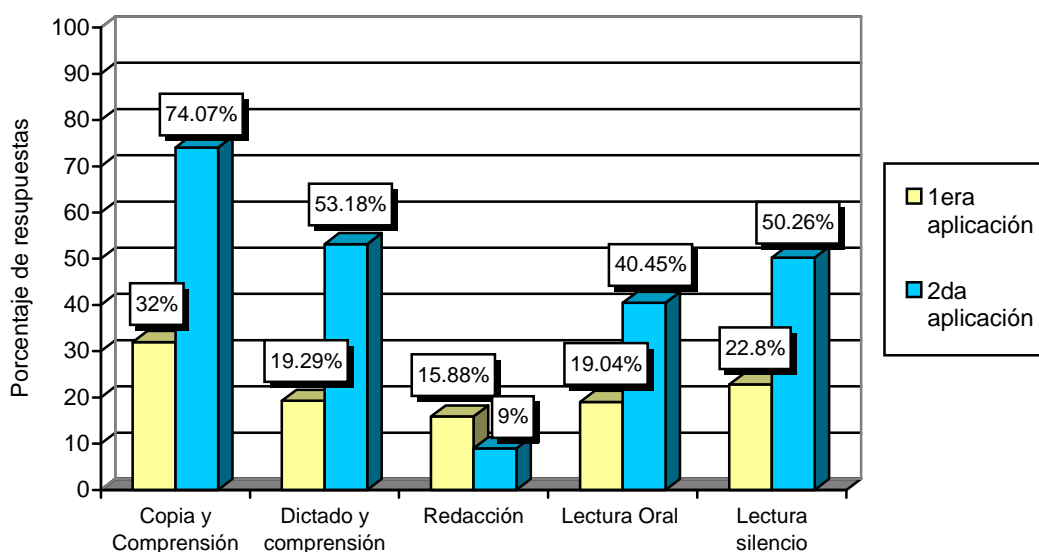


Figura 7. Porcentaje de cada subprueba de escritura y lectura del Grupo B de la Escuela Y en cada una de las aplicaciones

En la Figura 8 se muestran los porcentajes de respuestas correctas del Grupo C de la Escuela Y durante ambas aplicaciones. En esta se observa que en ambas aplicaciones en la subprueba de Copia y Comprensión se alcanzó el porcentaje más alto. El mas bajo se observa en Redacción. Para la primera aplicación todos los porcentajes se encuentran por debajo del 50%. Para la segunda aplicación todos excepto Redacción superaron este 50%. El mayor avance proporcional se presentó en Lectura en silencio, seguido de Lectura

oral. El menor avance se presentó en Copia y Comprensión, a pesar de ser la subprueba con el puntaje más elevado.

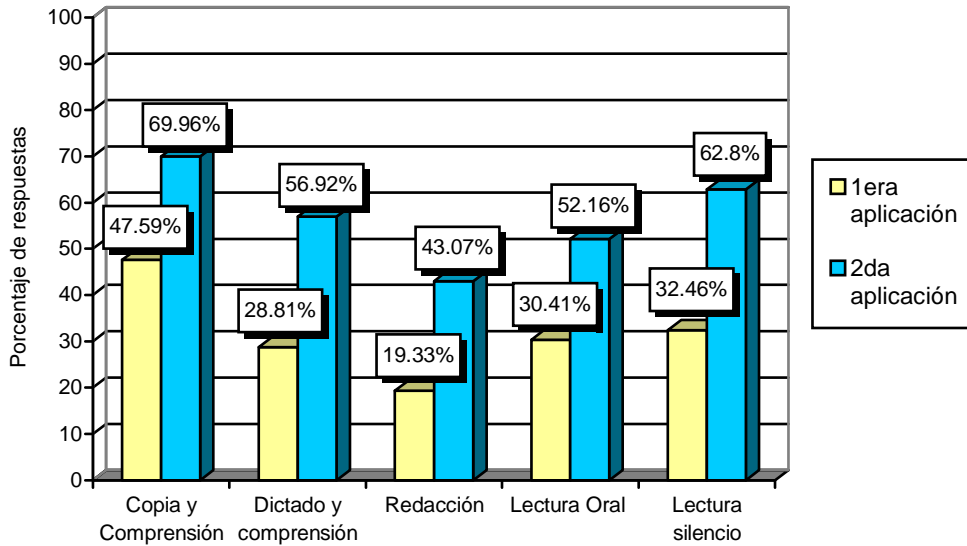


Figura 8. Porcentaje de cada subprueba de escritura y lectura del Grupo C de la Escuela Y en cada una de las aplicaciones

Resultados de Escuela Z

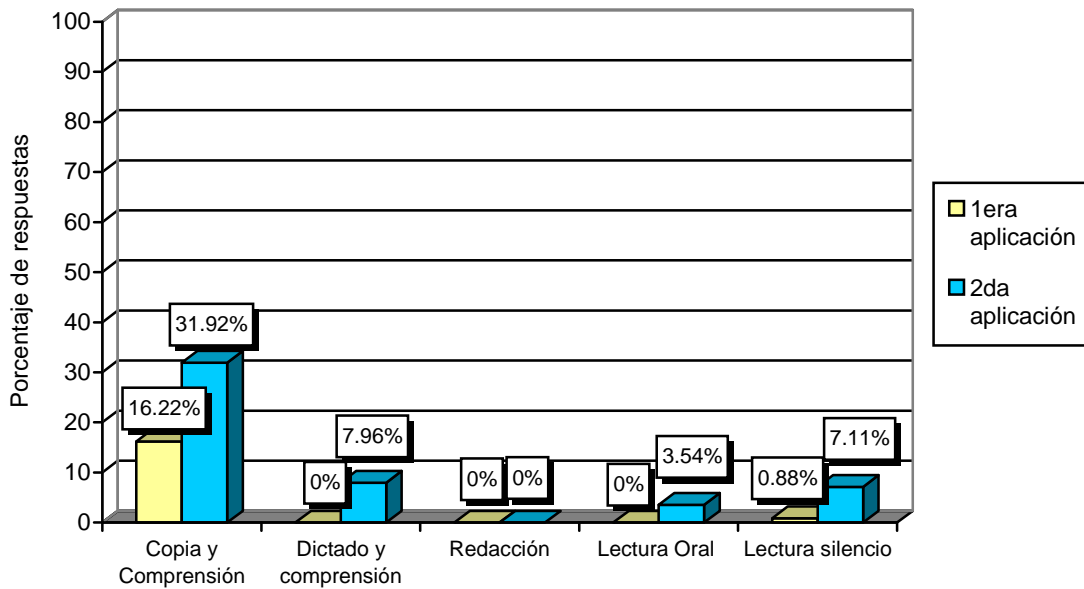


Figura 9. Porcentaje de cada subprueba de escritura y lectura del Grupo A de la Escuela Z en cada una de las aplicaciones

En la Figura 9 se muestran los porcentajes de respuestas correctas del Grupo A de la Escuela Z, en donde se aprecia que en todas las subpruebas en ambas

aplicaciones los puntajes fueron muy bajos (menor a 40%). En la primera aplicación en tres subpruebas se obtuvieron porcentajes de cero: Dictado y Comprensión, Redacción y Lectura Oral. Para la segunda aplicación solo se mantuvo el valor nulo en Redacción. El mayor porcentaje en ambas aplicaciones se presentó en la subprueba de Copia y Comprensión. El mayor avance se produjo en Copia y Comprensión, seguido de Dictado y Comprensión. En Redacción no existió ningún avance.

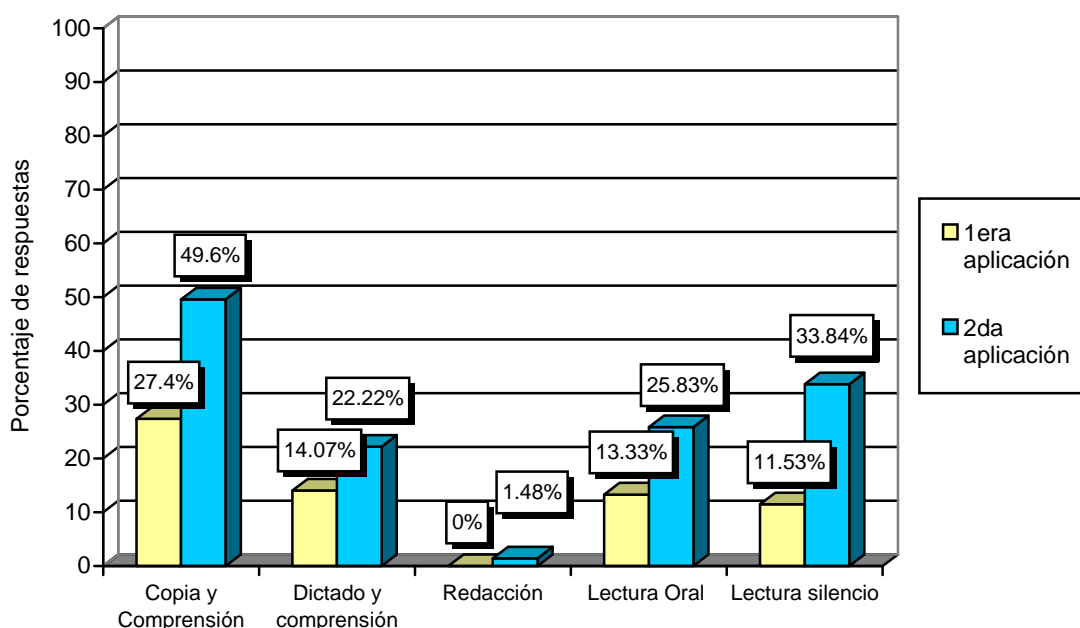


Figura 10. Porcentaje de cada subprueba de escritura y lectura del Grupo B de la Escuela Z en cada una de las aplicaciones

En la Figura 10 se muestran los porcentajes del Grupo B de la Escuela X. En ésta se puede observar que en la subprueba de Copia y Comprensión se obtuvo el porcentaje más alto en ambas aplicaciones. El porcentaje más bajo se obtuvo en Redacción. El mayor avance se obtuvo en Lectura en Silencio, seguido por Copia y comprensión. En la subprueba que hubo menor avance fue en Redacción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo del presente trabajo: evaluar las habilidades de lectoescritura en niños de primer grado de primaria, a través del instrumento IDEA en dos momentos del ciclo escolar y en tres escuelas distintas; los resultados obtenidos dentro de las dos evaluaciones evidencian que en ambas pruebas y sus respectivas subpruebas se percibe un crecimiento de la primera a la segunda evaluación, excepto en el Grupo B de la Escuela Y en la subprueba de redacción.

En la prueba de escritura, en ambas evaluaciones se obtuvieron porcentajes de ejecución por debajo del 50% de aciertos posibles. En la prueba de lectura, el puntaje fue menor del 50% para la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación se alcanzó un porcentaje de 51.47%. Esto revela un bajo desempeño tanto en las habilidades de escritura como de lectura.

Además, se observa que al ingresar a la primaria los niños presentan un porcentaje mas elevado en la ejecución de la prueba de escritura en comparación con las de lectura. Sin embargo en la segunda evaluación el porcentaje más alto se obtuvo en la prueba de lectura. Por lo tanto, al comparar ambas evaluaciones se observa un mayor avance proporcional en la prueba de lectura sobre la de escritura.

Este resultado hace referencia, en principio, a la existencia de una diferencia dada a partir de cuando los niños ingresan a la escuela y a la mitad del ciclo escolar, lo cual demuestra que el programa de estudios impactó en cierta medida sobre las habilidades de lectoescritura en la mayoría de los niños, ya que el avance en ambas pruebas fue poco más del doble del porcentaje inicial. Esto se hace evidente al considerar que uno de los propósitos centrales del Plan de Estudios es el propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita. (Secretaría de Educación Pública, 1993).

Al obtener un avance mayor en la lectura hace necesaria la revisión de los resultados por grupo de cada escuela, para analizar en dónde se encuentra la diferencia de ejecución porque, de acuerdo con Garton y Pratt (1991), el que los niños aprendan a escribir antes de saber leer puede ser muy benéfico porque cuando el niño marca algo sobre el papel, su atención está totalmente centrada en la actividad, posteriormente intentará escribir lo que dice, comprenderá la relación entre la palabra escrita y la hablada; otra ventaja es que cuando los infantes se dan cuenta de que escribir sobre el papel consiste en letras y estas representan palabras, su atención se dirige a las letras individualmente y podrá descubrir la correspondencia entre letra-sonido. Entonces, de acuerdo con los resultados generales en ambas pruebas, se puede decir que el avance encontrado en las habilidades de lectura se debe en gran medida a que al inicio del curso los niños presentan ciertas habilidades para la escritura y éstas se mantienen para la mitad del curso. Sin estas habilidades previas en la escritura sería poco probable que las habilidades de lectura obtuvieran un avance significativo.

En la prueba de escritura, las subpruebas de copia y comprensión, así como dictado y comprensión, obtuvieron mayor porcentaje que en la subprueba de redacción. Dado al orden secuencial de la prueba, la copia antecede a las otras dos pruebas en el nivel de dificultad, la segunda es la subprueba de dictado y la última es la redacción; esto debido a que las dos primeras tareas tienen una referencia que sirve como estímulo para la ejecución de la tercera tarea. En el caso de la copia implica un estímulo gráfico, en el caso del dictado el estímulo es oral la cual implica la discriminación entre letra-sonido. El mayor avance proporcional entre la primera y la segunda evaluación se obtuvo precisamente dictado, por lo que se puede decir que el impacto del curso fue mayor en las habilidades de discriminar sonidos en letras y palabras. Sin embargo, en la última subprueba de escritura, redacción, el puntaje fue significativamente menor que las dos anteriores en ambas evaluaciones. Dado que la tarea implica la expresión libre de una idea, sin la presentación de ningún estímulo, ya sea gráfico u oral, los niños no presentaron habilidades para generar una idea original y después escribirla siguiendo las reglas gramaticales propias de

un texto. Entonces los niños tienen la habilidad de producir letras, palabras y oraciones, siempre y cuando exista una referencia concreta de lo que van a producir; en cambio cuando se trata de que ellos mismos produzcan la idea a redactar, y posteriormente la escriban, no lo llevan a cabo de manera satisfactoria. Este resultado puede explicarse de dos maneras: La primera, que los niños sean incompetentes para generar una idea original, de acuerdo con Piaget (1984) esto se debe a que el desarrollo y uso del lenguaje no sucede en un vacío, sino que está paralelamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo y social. Y es que con el desarrollo del lenguaje se da también el desarrollo del pensamiento.

Una segunda posibilidad está relacionado con la producción del texto, es decir que los niños generen una idea a expresar pero sean incapaces de escribirla. Tal como lo indica Berryman (1978), en todas las etapas del desarrollo del lenguaje la comprensión antecede a la producción, es decir, que la comprensión de las palabras se presenta antes de que éstas puedan ser producidas de manera correcta; en la copia se trabaja el aspecto discriminativo de grafías además de la habilidad motriz de “escribir” letras, palabras y oraciones; en el dictado se toma en cuenta la relación existente entre sonido-palabra, la cual implica la discriminación de sonidos que refieran letras, palabras y oraciones con aquellos que no lo hagan y en la redacción.

Dentro de la prueba de lectura, en la subprueba de lectura en silencio se obtuvieron puntajes más altos que en la de lectura oral, esto debido a que en esta última se evaluó la pronunciación de cada palabra, frase y texto, además de la comprensión de éstos. En cambio, en la lectura en silencio se consideró la comprensión del texto a través de la relación entre la palabra o frase leída y algún estímulo gráfico, o la emisión de respuestas a preguntas específicas sobre el texto leído.

Al igual que en la escritura, se hace notar que la comprensión antecede a la producción, es decir, los niños demostraron comprender el texto leído al contestar correctamente, sin embargo en la tarea de producir las palabras oralmente tuvieron más errores, ya sea al pronunciar o al no relacionar

correctamente las letras y palabras del texto.

En este punto cabe señalar que en ambas pruebas se calificaron únicamente los errores específicos, los cuales hacen referencia a dificultades de tipo discriminativo, por ejemplo el omitir letras o palabras, el agregar letras a una palabra, el invertir letras en una palabra, etcétera. Este tipo de error sirve como indicador de posibles problemas de aprendizaje. En el caso de la lectura oral es necesario analizar si los errores presentados son debidos a problemas en el desarrollo de las habilidades de discriminación de letra-sonido o palabra-sonido, o si esto es ocasionado por problemas en la pronunciación.

Ahora bien, al comparar los resultados entre las diferentes escuelas se encontró que la escuela X y la escuela Y obtuvieron porcentajes similares, con diferencias poco significativas, en cambio la escuela Z obtuvo puntajes significativamente más bajos.

Lo mencionado anteriormente permite obtener un panorama general del estado en el que responden los niños ante la evaluación de las habilidades de escritura y lectura, pero es necesario ampliar la información encontrada para alcanzar una descripción más amplia de la ejecución y el proceso de aprendizaje de las habilidades mencionadas, por lo tanto se presentan los siguientes puntos a manera de sugerencia para futuras investigaciones:

- a) Dentro del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) se consideran elementos de análisis tanto cuantitativos como cualitativos, lo cual permite complementar los resultados. En este estudio se realizó un análisis cuantitativo, por lo cual es importante llevar a cabo un análisis cualitativo de los datos. Con este último es posible describir la forma en que los niños respondieron a la prueba, describir los tipos de errores que cometieron y ubicar los aciertos. Posteriormente es posible analizar las diferencias existentes entre cada una de las evaluaciones y con ello indagar sobre el proceso de aprendizaje a lo largo del primer semestre del ciclo escolar. Además, se propone comparar los resultados de los alumnos que obtuvieron puntajes más bajos con los más altos, con el

objetivo de estudiar las similitudes y diferencias en la ejecución académica y así comprender más el proceso de aprendizaje de habilidades en la lectoescritura e identificar factores que intervienen en éste.

- b) Una vez obtenido el análisis cualitativo, y con ello, una descripción detallada de los resultados, es necesaria la comparación de los resultados de cada grupo, partiendo de los errores más evidentes, para encontrar diferencias y similitudes significativas entre éstos. Posteriormente, llevar a cabo una comparación de la ejecución por escuela. Esta última revelaría las diferencias significativas entre cada escuela y grupo, lo cual permite estudiar las características de cada grupo, y determinar si cada escuela presenta una ejecución similar a pesar de haber algunas diferencias poco significativas entre sus grupos, o si por el contrario, cada grupo tenga características específicas independientemente de la escuela a la que pertenezcan, ya sea por diferencias en el trabajo realizado en clase por cada maestra o por la selección de grupos según el nivel de habilidades previas en la lectoescritura. Los hallazgos en este sentido arrojarán evidencias de la forma en la que niños de diferentes grupos reflejan el plan de trabajo de cada escuela lo que despejaría ciertos indicadores de factores que influyen en el proceso de aprendizaje de las habilidades en lectoescritura.
- c) Para conocer los factores que se presentan dentro del salón de clase es importante analizar la interacción en clase de cada grupo para contrastar los resultados obtenidos en la prueba con factores que se presentan en el aula, específicamente a través de la dinámica que el maestro establece en clase. Para ello se requiere un análisis de las videograbaciones realizadas, empleando el método de observación sistemática, mediante una técnica de registro con categorías específicas. Éstas deben incluir todos los elementos conductuales que ocurren naturalmente en la situación y que se pueden observar y registrar. Las categorías deben dar cuenta de los niveles conductuales

que las maestras promueven y que los alumnos muestran, a partir de la interacción en el aula.

- d) Una vez teniendo una descripción de los resultados obtenidos, se propone la revisión de otros instrumentos similares y la aplicación de éstos para comparar los resultados de cada prueba. De esta manera se puede estudiar más a fondo sobre los métodos de evaluación de los procesos de aprendizaje de habilidades de lectoescritura, así como los factores que intervienen en la facilitación de éste. Y con ello diseñar métodos de evaluación efectivos para la detección de factores de riesgo que probalicen problemas académicos en la lectoescritura en los niños, y éstos puedan ser identificados desde los primeros cursos escolares. Específicamente con base en los resultados obtenidos en la prueba de lectura, es evidente la necesidad de evaluar la reproducción y la comprensión de la lectura de forma independiente y contrastar estos resultados con los obtenidos, ya que en la subprueba de lectura oral se evalúa la reproducción de la lectura y la comprensión tanto de palabras, enunciados y un texto, en cambio en la subprueba de lectura en silencio se evalúa únicamente la comprensión a través de la asociación del texto leído con palabras escritas o con un dibujo. Al evaluar la reproducción oral de un texto se evalúa la pronunciación de cierto número de palabras, en este punto es posible que existan factores tanto sociales como biológicos que determinen la calidad de la respuesta, en cambio en la lectura en silencio no se evalúa este punto; por lo tanto, es necesario identificar la naturaleza de los errores en la lectura para desarrollar programas correctivos adecuados que probalicen la adecuada producción y la comprensión de la lectura.
- e) Como último punto en esta propuesta está el evaluar otros factores como la situación familiar, nivel socio económico y las habilidades previas como la percepción y discriminación auditiva, comprensión oral, denominación de objetos e imágenes, la atención, identificación y discriminación visual y la coordinación viso-motriz para la escritura, al ingresar a la primaria, entre otros, para ampliar la explicación de las

causas y la forma en la que se presentan elementos que conduzcan al fracaso escolar. Para ello se propone desarrollar estudios dedicados a la evaluación de distintos métodos e instrumentos para encontrar el más adecuado.

A modo de conclusión general cabe señalar que los resultados de este estudio se limitan a las características de la muestra evaluada, por lo que no es posible generalizar los datos, sin embargo los hallazgos arrojan diferentes líneas posibles de estudio dentro del análisis de habilidades de lectoescritura en niños de primero de primaria. Este análisis puede considerar la forma en la que se presentaron los errores más recurrentes tanto en lectura como en escritura, para comprobar la existencia o no de tipos de errores similares en distintas muestras y con ello analizar los factores que puedan estar relacionados con este tipo de ejecución académica. Además de los estilos interactivos dentro del salón de clase como factor relacionado en el proceso durante todo el ciclo escolar, y por último la constante revisión de los métodos e instrumentos de evaluación de habilidades tanto en la lectoescritura como en el aprendizaje en general, para desarrollar con ello modelos educativos más completos que probabilicen en mayor medida la adquisición de habilidades y con ello disminuir el índice de fracaso escolar a lo largo de la educación formal.

BIBLIOGRAFIA

- Alessi M., Avilés C. y López G. (2000) "Las tutorías y las habilidades de lectoescritura" (2002). En red:
<http://www.anuvies.mx/principal/programas/estudios/polf/tutorias/1414.PDF>
 (28kbytes)
- Bazán, A., Acuña, L. Y Vega, Y. (2001) Efectos de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. En: Bazán (2001) *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*. México: Instituto Tecnológico de Sonora. CONACYT.
- Bee, J. (1995). *El desarrollo del niño*. México: Industrial.
- Berryman, C. (1978). *Psicología del desarrollo*. México. El Manual Moderno.
- Clark, E. (1983). *Convention and contrast in acquiring the lexicon*. En T.B. Seiler y W. Wannenmacher (Ed). *Concept development and the development of word meaning*. Berlín: Springer-Verlag.
- Cox, S., Friesner, D. y Khayun M. (2003). Do reading skill courses help underprepared readers achieve academia success in collage? . *Journal of College Reading and Learning*. Vol. 33, (2), 170-196.
- Dolle, J. (1993). *Para comprender mejor a Jean Piaget*. México: Trillas.
- Espinosa, M. (s/f) La Escuela Primaria en el Siglo XX: Consolidación de un Invento. En Red:
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
 (276.854 Kbytes.)
- Ferreiro, E. (1996). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En: Goodman, Y. (Comp.): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro E. y Teberosky A., (1992) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- Giménez, A. (1994) ¿Es homogéneo el aprendizaje del lenguaje? Diferencias y Relaciones funcionales. *Infancia y Aprendizaje*. 63 (1), pp. 65-78.

- Guevara Y., Garrido, A., Reyes, A., Mares, G. y Rueda, E. (1995) Programa interconductual para corrección de articulación, lectura y escritura. *Revista Interamericana de Psicología*. 29, (2), 177-190.
- Guevara, Y., y Macotela, S. (2005). *Fracaso escolar*. México: Pax.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1994) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurlock, E. (1967). *Desarrollo psicológico del niño*. España. McGraw Hill.
- Kantor, J. (1977). *Psychological linguistics*. Chicago: The principia press.
- Kaufman A., Castedo M., Teruggi L., y Molinari, C. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Argentina:Aique.
- Macotela, S., Bermúdez, P., y Castañeda, I. (1995) *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. México: Facultad de Psicología. Cuaderno de prácticas integrales de Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., y Rocha, H. (2004) Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XI, 22, 721-745.
- Matute, E., Silva, H., Eguinoa, A., Gilbón D., Jackson,D., Pellicer, A., Suro, J.,Trigos, G., y Vernón, S. (1995). Español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras. En G. Wandegg (Ed) *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Moraleda, M. (1993) Uso funcional del lenguaje y rendimiento académico en educación primaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 46, (2), 213-220.
- Nelson, K. (1981).Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*. 17, 170-187.
- Olivera, M. (S/F) "Evolución Histórica de la educación Básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999" . En red:
http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_6.htm

(107.255 Kbytes)

- Ornelas, C., (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortíz D. y Robino A. (1988) *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. México: Pirámide.
- Palafox, J. C., Prawda, J. y Vélez, E. (1994) Primary school quality in México. *Comparative Education Review*. 38 (2), 167-180.
- Piaget, J. e Inhelder B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP. En Red: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/programa/plan.zip>
- Randall, J. (1992) The catapult hypothesis: an approach to unlearning. En: Weissenborn, Goodluck, H. y Roeper T. (Eds). *Theoretical issues in language acquisition: continuity and change in development*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Sánchez B. (1972) *Lectura: Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Secretaría De Educación Pública. (1993) *Plan y Programas de Estudio*. México: SEP.
- Sinclair, H., y Veneciano, E. (1997). Desde la superficie interior, una interrupción continúa en la emergencia de morfemas gramaticales. *Archivos de Psicología*, 65 (253), 107-116.
- Slobin, D. (1971) *The ontogenesis of grammar: some facts and several theories*. Nueva York: Academic Press.
- Varela, J. (2001) *Aprender a leer en preescolar. Recomendaciones para un programa*. México: Universidad de Guadalajara, Centro de Investigaciones y estudios en comportamiento.
- Vera, J., y Domínguez S. (2001) "Diseño y evaluación de un procedimiento ritmográfico para la enseñanza de la lectoescritura en niños rurales". En: Bazán, A. (2001). *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*. Instituto tecnológico de Sonora. CONACYT. M Pp. 160-187.
- Vigotsky, L. (1972). *Thought and language. (Pensamiento y lenguaje)*. Cambridge: MIT Press.

ANEXO 1. INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA

INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA

Macotela, Bermúdez y Castañeda - 2001

PROTOCOLOS DE REGISTRO (Primer grado)

Nombre del niño _____

Edad _____ años _____ meses Género _____ Grado Escolar _____

Escuela _____

Tipo de escuela: Pública () Privada ()

Turno: Matutino () Vespertino ()

Institución que evalúa _____

Evaluator _____

Momento de evaluación

Inicial..... Fecha: _____

	Hora inicio	Hora término	Tiempo total
Escritura			-
Matemáticas			
Lectura			

Tiempo consumido global _____

Intermedia..... Fecha: _____

	Hora inicio	Hora término	Tiempo total
Escritura			
Matemáticas			
Lectura			

Tiempo consumido global _____

Final..... Fecha: _____

	Hora inicio	Hora término	Tiempo total
Escritura			
Matemáticas			
Lectura			

Tiempo consumido global _____

ESCRITURA

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2001

PRIMER GRADO**I. COPIA Y COMPRENSION**

(#RC) (%RC)

1.- COPIA PALABRAS (6) () ()

pie _____ rey _____

peines _____ jarra _____

raqueta _____ vestidos _____

3.- COPIA ENUNCIADOS (4) () ()

El gato.. _____ Xóchitl... _____

El niño.. _____ Alberto... _____

5.- COPIA UN TEXTO (3) () ()

6.- COMPRENDE TEXTO (4) () ()

a) Asocia c/ dibujo (1) _____

1. ¿Quién caminaba por el jardín?

3. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

II. DICTADO Y COMPRENSION

(#RC) (%RC)

1.- DICTADO PALABRAS (6) () ()

sol _____ pez _____

hoja _____ llaves _____

guayabas _____ alacrán _____

3.- DICTADO ENUNCIADOS (4) () ()

Toña.. _____ Enrique... _____

Lucha.. _____ David... _____

5.- DICTADO DE TEXTO (3) () ()

a) Asocia con dibujo (1) _____

1. ¿A qué salió Esteban?

3. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

III- REDACCIÓN

(#RC) (%RC)

REDACTA A PARTIR D/DIBUJO (27) () ()

PUNTOS

a) Legibilidad (1) _____ b) Tipo de texto (6) _____

c) Extensión (4) _____ d) N/sintáctico (8) _____

e) Coherencia (5) _____ f) Convencion. (3) _____

2.- COMP. PAL. P/ASOC. (6) () ()

pie _____ rey _____

peines _____ jarra _____

raqueta _____ vestidos _____

4.- COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()

El gato.. _____ Xóchitl... _____

El niño.. _____ Alberto... _____

b) Responde preguntas (3) _____

2. ¿Por qué estaba triste?

SUBTOTAL (27) () ()

(#RC) (%RC)

2.- COMP. PAL. P/ASOC. (6) () ()

sol _____ pez _____

hoja _____ llaves _____

guayabas _____ alacrán _____

4.- COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()

Toña.. _____ Enrique... _____

Lucha.. _____ David... _____

6.- COMPRENDE TEXTO (4) () ()

b) Responde preguntas (3) _____

2. ¿Qué encontró ese día?

SUBTOTAL (27) () ()

SUBTOTAL (27) () ()

TOTAL ABSOLUTO (81) () ()

OBSERVACIONES: _____

MATEMÁTICAS

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2001

PRIMER GRADO

I. NUMERACION

(#RC) (%RC)

(#RC) (%RC)

1.- IDENTIF. NUMS. P/COMP. (4) () ()

8 _____ 9 _____

1 _____ 5 _____

2.- RELAC. CONJ. C/NUM. (2) () ()

3 _____ 8 _____

SUBTOTAL (6) () ()

II. SISTEMA DECIMAL

1. AGRUPA FIGURAS (4) () ()

3 _____ 4 _____

10 _____ 10 _____

2. IDENTIF. LUG. UN. Y DEC. (4) () ()

6 _____ 9 _____

3 _____ 8 _____

SUBTOTAL (12) () ()

3. NOMBRA NUM D/UN. Y DEC. (4) () ()

8 _____ 1 _____

2 _____ 3 _____

III. OPERACIONES

1. REALIZA OP. SUMA (6) () ()

5 _____ 9 _____

6 _____ 9 _____

79 _____ 105 _____

2. REALIZA OP. RESTA (6) () ()

4 _____ 3 _____

4 _____ 5 _____

23 _____ 32 _____

SUBTOTAL (12) () ()

IV. SOLUCION DE PROBLEMAS EN FORMA ORAL

(#RC) (%RC)

1. RESUELVE PROB. DE SUMA (1) () ()

RC=9 _____ PROCEDIMIENTO _____

2. RESUELVE PROB. DE RESTA (1) () ()

RC=4 _____ PROCEDIMIENTO _____

SUBTOTAL (2) () ()

TOTAL ABSOLUTO (32) () ()

OBSERVACIONES: _____

LECTURA

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2001

PRIMER GRADOI.- LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN

1. LEE PALABRAS (#RC) (%RC) (6) () () 2.- LEE ENUNCIADOS (#RC) (%RC) (4) () ()

té _____ pan _____ Esas focas nadan _____
 kiosco _____ huella _____ El barco navega _____
 zapato _____ Los tigres están en su jaula _____
 saxofón _____ El domador entrena a los leones. _____

3. LEE TEXTO (7) () ()

Cocoró era una gallina dorada. Era _____
 muy gorda y ponía huevos de oro _____
 todas las mañanas. Un día desaparecieron _____
 los huevos. El granjero preocupado _____
 empezó a buscar y los encontró dentro _____
 de un agujero. El conejo Rabito los _____
 había guardado como un tesoro. _____

4. COMPRENDE TEXTO (7) () () - a) Asocia c/ dibujo (1) ____ b) Responde preguntas (6) _____

1. ¿Quién ponía huevos de oro? _____
 2. ¿Qué les pasó a los huevos? _____
 3. ¿Quién encontró los huevos? _____
 4. ¿Dónde los encontró? _____
 5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____

SUBTOTAL (24) () ()

II. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN

1.- RECONOCE PALABRAS (#RC) (%RC) (6) () () 2.- ASOCIA PALABRAS (#RC) (%RC) (6) () ()

sal _____ dos _____ gis _____ pez _____
 casa _____ trapo _____ pato _____ niña _____
 enana _____ cochina _____ pelotas _____ oveja _____

3.- RECONOCE ENUNCIADOS (4) () () 4.- ASOCIA ENUNCIADOS (4) () ()

El gatito... _____ Mi niño... _____ El gallo.. _____ Dos pájaros.. _____
 La casita... _____ El flautista... _____ La bruja.. _____ La niña... _____

4. COMPRENDE TEXTO (6) () () a) Asocia c/ dibujo (1) ____ b) Responde preguntas (5) _____

1. ¿Cómo se llamaba el perrito de Daniel? _____
 2. ¿Con qué le gustaba jugar al perrito? _____
 3. ¿A dónde llevó Daniel al perrito? _____
 4. ¿Por qué ganó el primer premio el perrito? _____
 5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____

OBSERVACIONES:

SUBTOTAL (26) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

PRIMER GRADO

REDACCION ₄			
ACTIVOS	P. MX	#RC	%RC
egibilidad	1		
po de texto	6		
xtensión	4		
ivel sintáctico	8		
oherencia	5		
onvencional.	3		
SUB-TOTAL	27		

O	S	I	U	TOTAL

SOLUC. DE PROB.			
#RC	%RC	F.MX.	#RC
		1	
		2	
SUBTOTAL		2	

PROBLEMAS	
1	TOTAL

CUADROS DE CONCENTRACION DE ERRORES: PRIMER GRADO

(Para la definición de errores véase Manual)

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2001

ESCRITURA: Errores de Regla

COPIA DICTADO

ERR	Pal.	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
SO								
OO								
OA								
OSP								
SMm								
SIS								
TOT								

OTROS:

ESCRITURA: Errores Específicos

COPIA DICTADO

ERR	Pal.	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
A								
T								
O								
S								
I								
U								
TOT								

OTROS:

LECTURA ORAL: Errores Específicos

ERROR	Palabra	Enunc.	Texto	TOTAL	OTROS:
A					
T					
O					
S					
I					
TOTAL					

MATEMÁTICAS: Errores en Operaciones

ERRORES DE SUMA	FREC
1. No conserva lugar de columna.	
2. Olvida "llevar"	
3. Olvida sumar núms en la columna	
4. Suma columna en forma independ.	
TOTAL	

OTROS:

ERRORES DE RESTA	FREC
1. Suma en lugar de restar	
2. Olvida "llevar"	
3. Desconoce valor de cero en minuendo	
4. Resta indistint. dígito menor de mayor	
TOTAL	

OTROS:

MATEMÁTICAS: Errores en Solución de Problemas

ERROR	SUMA	RESTA	OTROS SUMA:
1. Errores en plant.			
2. Plant.corr/res.inc			
2.1			
2.2			
2.3			
2.4			
TOTAL			OTROS RESTA:

LECTURA

(Primer grado cont.)

**CUADRO FREC. DE ERRORES
ERRORES ESPECIFICOS (L.ORAL)**

A	T	O	S	I	TOT

TOT. ABS.	= 50
#RC	=
%RC	=

LECTURA EN SILENCIO

REACTIVOS	P.MX	#RC	%RC
1.Rec. palabras	6		
2.Asoc.palabras	6		
3.Rec. enunciados	4		
4.Asoc.enunciados	4		
5a) Cm.Tx.Asoc.	1		
5 b) Cm. Tx. Preg.	5		
SUB-TOTAL	26		

LECTURA ORAL

REACTIVOS	P.MX	#RC	%RC
1. Lee palabras	6		
2. Lee enunc.	4		
3. Lee texto.	7		
4*) Cm.Tx.Asoc	1		
4b) Cm.Tx.Preg	6		
SUB-TOTAL	24		

PERFIL GENERAL DE EJECUCION

P	100				
O	90				
R	80				
C	70				
E	60				
N	50				
T	40				
A	30				
J	20				
E	10				
	0				

ESCRITURA

Cop y Comp.	Dic. Y Comp.	Redac.
-------------	--------------	--------

Num.	Sist. Decimal	Operac.	Sol. De Probl.
------	---------------	---------	----------------

MATEMATICAS

Lect. Oral	Lect. Silenc.
------------	---------------

LECTURA

%GLOBAL _____

FRECUENCIA GENERAL DE ERRORES

ERRORES	FREC
Regla Especificos	
TOTAL	

%GLOBAL _____

ERRORES	FREC
Operaciones Sol. d/ problemas	
TOTAL	

%GLOBAL _____

ERRORES	FREC
Especificos	
TOTAL	