

54
29.



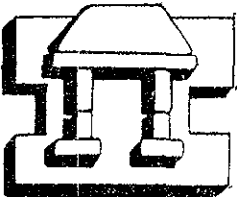
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

"ANALISIS DEL METODO DE LECTO-ESCRITURA
ONOMATOPEYICO EN LA ZONA METROPOLITANA"

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
GEORGINA CASTILLO ROBERTO

DIRECTOR DEL REPORTE: LIC. OLGA RIVAS GARCIA
SINODALES: MTRA. MA. GUADALUPE MARES CARDENAS
LIC. LUIS ZARZOSA ESCOBEDO



IZTACALA LOS REYES IZTACALA, MEXICO

264757 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

AGRADECIMIENTOS

Al Lic. Luis Zarzosa Escobedo, le agradezco todo el tiempo y trabajo invertido en la corrección y realización del reporte.

*Luis: agradezco que compartieras conmigo
tu buen humor y tu apoyo incondicional.*

A la Mtra Guadalupe Mares Cárdenas, dedico respetuosamente este trabajo, agradeciendo el espacio que asignó para la revisión del mismo.

*Maestra, gracias por darme la oportunidad
de aprender y compartir lo fascinante de la
investigación, tolerando todas mis fallas.*

A la Lic. Olga Rivas García, le agradezco con especial respeto y cariño haber dirigido el presente reporte de investigación.

*Olga, gracias por tu tiempo, por tu amistad,
por el aliento y el apoyo que siempre me brindaste.*

A las Mtras. Elena Rueda y Xóchitl Galicia, agradezco su valiosa colaboración en la revisión de este reporte.

“A MI MADRE”

A toda mi familia: mi padre, mis hermanos, y mis pequeños sobrinos, gracias por el ejemplo, por su apoyo, por estar en todas las situaciones en que los necesité, gracias por ser mi familia.

A quienes compartieron lo bueno y lo malo sin restricciones: Lic. Guadalupe Domínguez, Claudia López, Edith Trejo, Carmen A. Cruz y Laura E. Díaz; por todo su apoyo, por su amistad invaluable y por ser únicas *¡ muchas gracias !* .

A mis compañeros de trabajo durante la elaboración de este reporte: Mtra en Psic. Beatriz A. Sánchez, Lic. Susana Pavón, Laura Martínez, Ana Reyes, Claudia Arteaga y Jennifer Lira.

Un especial agradecimiento al Lic. Erick Escartín y a Graciela Fuentes por haber contribuido en la realización de este trabajo.

INDICE

ANALISIS DEL METODO DE LECTO-ESCRITURA ONOMATOPEYICO EN LA ZONA METROPOLITANA

	Páginas
Resumen	
Introducción	1
Capítulo 1. Antecedentes de estudios que evalúan distintos métodos de enseñanza de la lengua escrita.	5
Capítulo 2 Método Onomatopéyico	20
2.1 Descripción y programación del método Onomatopéyico.	21
Capítulo 3. Metodología.	27
3.1 Resultados	35
Figuras.	43
Conclusiones.	48
Referencias	54
Anexos	

RESUMEN

Actualmente existen pocas investigaciones que evalúen métodos de lecto-escritura y la mayoría de estas, se desarrolla en el plano conceptual, ante esta situación surgió el proyecto de evaluar de manera sistemática diferentes métodos en términos de la influencia que tienen sobre los niños de primer grado de educación primaria para la adquisición de la lectura y la escritura. El proyecto de investigación titulado 'Evaluación en el Aula de Distintos Métodos de Enseñanza de la Lectura y la Escritura, consideró la evaluación de 4 métodos, que fueron: la propuesta Palerm, el método Mújares, Interconductual y Onomatopéyico. Los resultados de las diferentes pruebas se analizaron desde un marco teórico Interconductual

De esta investigación general, se deriva el presente reporte, cuyos objetivos son: 1) Evaluar el método Onomatopéyico con una muestra de niños de la zona metropolitana de la ciudad de México, y 2) Analizar el tipo de ejecución que promueve en los niños el método Onomatopéyico ante las pruebas aplicadas

En la investigación particular participaron 5 grupos de primer año de primaria pertenecientes a escuelas públicas del área metropolitana, el estudio se dividió en 3 fases: Fase 1) evaluación inicial, Fase 2) entrenamiento a niños con el método Onomatopéyico, Fase 3) evaluación final. Las pruebas se dividieron en tres rubros: evaluación de Precurrentes (discriminación visual, auditiva y espacial, lectura de vocales y consonantes), evaluación de aspectos Mecánicos (lectura de palabras simples y con sílabas trabadas, lectura de un cuento y prueba de dictado) y evaluación de aspectos Funcionales (elaboración de una historia, pruebas de inferencia oral y prueba de inferencia escrita.) Los datos fueron sometidos a un análisis de varianza encontrando diferencias significativas entre grupos en prácticamente todas las áreas y categorías de respuesta. Un ejemplo de los resultados obtenidos en pruebas de DOMINIO MECANICO es el siguiente: en la tarea de leer palabras simples, se obtuvo que en promedio solamente el 62% de toda la población lee palabras simples al finalizar el primer año, este dato indica que el 38% de los niños no leen palabras de este tipo. Por otro lado, las pruebas de DOMINIO FUNCIONAL, en la tarea de elaborar una historia el promedio de la población total no alcanza ni siquiera el 40% de niños que puedan hacer una historia que vincule de manera coherente los 3 dibujos presentados. A partir de la evidencia empírica se llega a la conclusión de que los resultados no se deben únicamente al método Onomatopéyico en particular, sino también a la interacción método-maestro-grupo. Dicha interacción fomentó en los grupos un aprendizaje mecánico, por lo que los niños que recibían entrenamiento bajo condiciones similares a las de la interacción señalada no lograrán desarrollar respuestas en niveles de inferencia, o bien en las categorías de respuesta que implican mayor complejidad.

INTRODUCCION

Los programas de educación básica en México permiten la utilización de diferentes métodos de enseñanza, algunos de los métodos han sido modificados en sus contenidos o bien en la forma de programar la enseñanza. Sin embargo ante el índice de fracaso escolar existe la necesidad de revisar los métodos de lecto-escritura que se utilizan en las escuelas públicas, para determinar la funcionalidad de dichos métodos en los actuales programas de educación, ya que es en los primeros años de la educación básica en donde se entrenan las habilidades necesarias para lograr el dominio de la lectura y la escritura.

Los investigadores de diferentes disciplinas y corrientes teóricas vinculadas con el área educativa consideran prioritario atender el problema de base, uno de los principales planteamientos es la urgente necesidad de evaluar detalladamente los efectos de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de primaria, también se considera necesario crear un método que refuerce la práctica docente y que sea factible de adaptar a las condiciones y recursos de las escuelas primarias oficiales de la ciudad de México.

Dado que la escuela funge como "mediadora" entre el entorno social y los individuos, esta "debe revisar permanentemente sus contenidos y propuestas didácticas para determinar si aquello que está enseñando tiene alguna funcionalidad para la sociedad en la cual está inmersa" (Guzmán, 1985, pp 136). Si bien es cierto que la revisión de los programas educativos debe ser permanente, no es una tarea exclusiva de docentes, pueden y deben contribuir investigadores que de alguna manera están relacionados con el campo educativo, tal como los pedagogos, sociólogos, psicólogos, etc. Las investigaciones que se desarrollan en torno a los métodos de enseñanza de la lecto-escritura se enfocan ya sea a la evaluación de un método (Oñativia, 1989, Guzmán, 1985, Tapia, 1991 y Rodríguez, 1991), o bien se enfocan a la creación de métodos para entrenar a los niños en diferentes áreas de la lengua escrita (Mares, Plancarte y Rueda, 1996 y Pinnel, Lyons, DeFord, Bryck y Seltzer, 1994).

A partir de la incidencia de investigaciones en torno a los métodos de enseñanza, han surgido nuevas propuestas para abordar el tema, sin embargo esto se ha quedado en el plano conceptual, ya que existen en México pocos trabajos en donde se hayan evaluado de manera sistemática

el efecto de diferentes métodos en los estudiantes de primer grado de primaria, dentro del aula (Salas y Córdoba 1994; Mares , Plancarte y Rueda, 1994). En la presente investigación se evaluaron tres aspectos (Precurrentes de la lecto-escritura, dominio Mecánico y dominio Funcional) sólo del método Onomatopéyico Este reporte particular se deriva de un proyecto general del cual se hará una pequeña descripción a continuación con el fin de contextualizar el objetivo particular

El objetivo del proyecto general fue evaluar diversos métodos, en cuanto a la influencia que tienen en los niños de primer año de primaria para la adquisición de la lecto-escritura, analizando los resultados desde un marco teórico Interconductual

Los métodos que se evaluaron fueron los siguientes: 1) la propuesta Palem, 2) el método Minjares; 3) El método Interconductual y 4)el método Onomatopéyico Todos ellos en la ciudad de México Los métodos se seleccionaron tomando en cuenta que fueran utilizados de manera generalizada en la Ciudad de México y en la zona Metropolitana, así como la posibilidad de acceder a las diferentes escuelas para realizar las evaluaciones necesarias

El objetivo general de la investigación consiste en evaluar de manera sistemática, el efecto que sobre el dominio de la lengua escrita tiene la aplicación de un método específico en los niños.

En la investigación participaron 20 grupos de primer grado de primaria, de los cuales cinco grupos correspondieron a cada método Para lograr el objetivo planteado, se diseñaron diversas pruebas que se consideraron pertinentes para realizar una preevaluación y una postevaluación de diversos aspectos de la lecto-escritura como son: repertorios precurrentes, dominio de aspectos mecánicos y dominio de aspectos funcionales.

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

Adicionalmente se incluyó parte de la prueba general de lectura desarrollada por la propuesta Palem con la finalidad de evaluar, con otra lógica conceptual, los avances de todos los métodos o propuestas de enseñanza de la lecto-escritura, ya que esta representa el proyecto institucional

manejado por la Secretaría de Educación Pública (SEP)

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

Una parte de la prueba de Palem se aplicó con el propósito de detectar el grado de conocimiento que tienen los niños sobre la lengua escrita, que incluye lo siguiente. a) identificar si el niño conoce qué se puede leer (palabras o dibujos), b) identificar si el niño conoce la direccionalidad de la lectura (izquierda- derecha); c) identificar si el niño conoce la correspondencia que existe entre la grafía y el sonido (a mayor número de palabras escritas, corresponde mayor número de palabras fonadas) y d) identificar qué elemento gráfico controla su interpretación del texto (el dibujo o alguna grafía propia del alfabeto)

La evaluación de los aspectos Mecánicos de la lengua escrita incluyó: fonación de letras, lectura de palabras simples, lectura de palabras con sílabas trabadas, dictado y lectura de un texto, esta última con el propósito de identificar el tiempo de lectura y el número de errores.

La evaluación de los aspectos Funcionales incluyó la presentación de enunciados orales seguidos por preguntas de inferencia, la presentación de enunciados escritos seguidos por preguntas de inferencia y la elaboración de una historia escrita a partir de 3 dibujos

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

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

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

De este proyecto general se deriva el presente reporte de investigación en que se presentan los resultados obtenidos de la evaluación a cinco grupos de niños de primer grado de primaria de escuelas de la Ciudad de México, en los que los maestros utilizaron el método Onomatopéyico durante el período escolar 1995-1996.

En el presente trabajo se reportan sólo los resultados obtenidos al aplicar las pruebas de repertorios precurrentes, dominio de aspectos mecánicos y dominio de aspectos funcionales de la lengua escrita. El análisis desde la perspectiva psicogenética de Ferreiro se desarrolló en otro reporte de investigación parcial derivado de esta investigación general (Arrieta, 1997)

Como ya mencionamos, en este reporte de investigación particular se llevó a cabo la evaluación del método Onomatopéyico para la enseñanza de la lecto-escritura y para tal fin se describe en primer lugar algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años relacionadas con la utilización de distintos programas, su eficacia y los resultados concretos reflejados en niños de diferentes poblaciones en México y E U En el capítulo 2 se describe de manera general cual es el sustento teórico del método Onomatopéyico y en en qué consiste su programación En el capítulo 3 se describen las pruebas con las cuales se evaluaron distintos aspectos del dominio de la lengua escrita, los resultados obtenidos al aplicar las pruebas y las conclusiones derivadas de la evaluación del método, el análisis de los datos permite brindar algunas sugerencias y propuestas a fin de sufragar deficiencias y retomar algunos elementos que resulten adecuados para llevar a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura

CAPITULO UNO

ANTECEDENTES DE ESTUDIOS QUE EVALUAN DISTINTOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere para su desarrollo óptimo, de una serie de condiciones físicas y sociales, todos los factores que rodean tanto a los niños como a los profesores que intervienen en mayor o menor medida en este proceso de aprendizaje ya que, como mencionan Oñativia (1989) y Guzmán (1985), el rendimiento escolar está relacionado directamente con factores del entorno social y físico, resaltando ambos la importancia de que el buen manejo o bien “el dominio” de la lengua escrita implica comprender la lectura y expresar de manera verbal y escrita ideas con sentido, recrear la realidad utilizando creatividad. Generalmente el tema de la enseñanza de la “lecto-escritura” ha sido abordado atendiendo a factores particulares como son el grado académico del maestro, un método específico de enseñanza, el turno, el número de alumnos por grupo, etc. Al analizar los resultados de los niños al finalizar una tarea, un cuestionario, o una evaluación extensa, los reportes de los maestros o investigadores señalan a alguno de los aspectos antes mencionados, como único responsable del nivel de aprendizaje alcanzado. Sin embargo, los resultados obtenidos en investigaciones que sólo contemplaron algunas variables por considerarlas relevantes en comparación con otras de menor importancia, ofrecen información ambigua ya que probablemente dos o más variables no contempladas, interaccionaron con aquellas que si se consideraron en la investigación. Las investigaciones más recientes señalan que uno de los aspectos que probablemente tiene más impacto en el aprendizaje es la utilización de alguno de los diferentes métodos para la enseñanza

de la lectura y la escritura. Para dar contexto a estas investigaciones, primero hablaremos de forma general de los métodos de enseñanza de la lengua escrita.

Los métodos de lecto-escritura pueden clasificarse en los siguientes grupos generales:

- 1) Métodos fonéticos, basándose en la identificación de sonidos, se resaltan aspectos mecánicos de la lengua escrita.
- 2) Métodos simultáneos, proponen que la enseñanza de la lectura y la escritura se desarrolle paralelamente, a fin de hacer una enseñanza integral y sucesiva.
- 3) Métodos sintéticos, enfatizan la enseñanza de la lectura y escritura iniciando con la parte más sencilla (vocales) para avanzar gradualmente hacia el total de la unidad (palabra, frase, etc.)
- 4) Métodos analíticos, que atienden en mayor medida a la comprensión de la lengua escrita y su funcionalidad social, como son el Minjares, PALEM e Interconductual.

Los dos primeros grupos son compatibles, pueden combinarse y dar buenas opciones de ejercicios dentro de un programa educativo, pueden incluso combinarse con alguno de los otros grupos, pero no puede hacerse una combinación entre los grupos 3 y 4 ya que por definición lo sintético es opuesto a lo analítico, y en ese sentido, los lineamientos que siga un método de enseñanza con características sintéticas (por ejemplo, el Onomatopéyico, que es fonético, simultáneo y sintético) seguirá una estrategia de aprendizaje diferente a lo que se pueda desarrollar bajo lineamientos con características de análisis, ya que estos últimos métodos se encargan de descomponer a las grandes unidades en su mínima parte (se enseña de lo general a lo particular).

Dada esta breve contextualización de las características de los métodos de enseñanza de lecto-escritura, se dará paso a la exposición de diferentes estudios que han evaluado métodos y los hallazgos en tales investigaciones.

Si ubicamos algunas deficiencias del proceso de enseñanza de lectura y escritura como un problema a solucionar, es conveniente explorar y reportar las características que definen a este proceso de acuerdo con los diferentes métodos de enseñanza que se aplican en los primeros grados de educación básica. Ejemplo de esta estrategia de exploración de los métodos, es la investigación realizada en el estado de Sonora (Estévez, 1995), donde se evaluó al término del año escolar de 1993 el efecto de un plan piloto que fue ideado por la Secretaría de Educación y

Cultura de este mismo estado, con la finalidad de abatir los altos índices de reprobación y deserción en los estudiantes de primer grado de educación primaria en la población. El plan piloto consistió en convocar a los maestros para que eligieran el método de enseñanza que más se adecuara a sus intereses y posibilidades didácticas para que recibieran capacitación en torno al método seleccionado. Los métodos que seleccionaron los maestros para llevar a cabo el plan piloto fueron cuatro: método ecléctico, método global, método primero y método directo, de los cuales los 3 primeros métodos son analíticos, es decir que se enseña del todo a la parte (de la palabra a la letra), y el método directo es sintético, ya que va de una parte al todo (de la letra a la palabra). El objetivo de la investigación se centró en “evaluar los resultados” de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en alumnos de primer grado de las escuelas oficiales de Hermosillo Sonora considerando los siguientes factores:

- 1) Método de enseñanza de la lecto-escritura.
- 2) Nivel socio-económico del alumno.
- 3) Turno.
- 4) Características del maestro y
- 5) Sexo del alumno.

Tomando en cuenta los factores antes mencionados, se seleccionó la muestra en función del turno y nivel socio-económico, de un total de 138 escuelas oficiales de Hermosillo en el ciclo escolar 92-93 (109 turno matutino y 29 vespertino) con 4575 niños de primer grado. En los 48 grupos seleccionados se aplicaron 3 tipos de instrumentos diseñados por los investigadores, que consistieron en:

- A) Prueba de español para los alumnos, que consideró nociones de lectura y escritura
- B) Cuestionario para los maestros.
- C) Cuestionario para los padres

Se utilizó un método descriptivo de investigación para determinar objetivamente el valor y efecto del uso de alguno de los diferentes métodos de enseñanza en la población.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación señalan que no se encontraron diferencias significativas en los métodos directo, ecléctico y global ya que mostraron porcentajes aprobatorios similares (69%, 65% y 69% respectivamente, de acuerdo con sus criterios de

evaluación), sin embargo el método Primero mostró un menor porcentaje de aprobados (44%) En cuanto al nivel socio-económico reportan un índice de reprobación del 33% en el nivel medio y un mayor porcentaje en el nivel bajo. Con respecto al turno encontraron mejores resultados de aprobación en los grupos matutinos. En la variable de sexo del alumno, reportan diferencias en la aprobación, el sexo femenino tuvo resultados significativamente superiores con respecto al sexo masculino.

Cabe resaltar que como dato último de los resultados de esta investigación no encontraron relevancia en lo concerniente al aspecto "características del maestro", tanto en años de experiencia como en horas de capacitación. En contraste con estos últimos datos, De la Vega (1983) en una investigación sobre el aprendizaje de la lectura destaca la función del maestro como variable independiente para lograr que los niños tengan éxito en la educación básica, adjudica "responsabilidad" del fracaso o éxito escolar a la preparación profesional del maestro ya que según el autor, es el maestro quien facilitará alcanzar las metas, puesto que debe dominar los aspectos prácticos que intervienen en tal proceso, las sugerencias que hace este autor están encaminadas a fomentar el gusto por la lectura en los niños dentro de los salones de clase y en sus hogares, para ello propone un método para que los profesores evalúen a los alumnos independientemente del programa que se utilice para la enseñanza

El método de evaluación de De la Vega abarca dos unidades fundamentales: el proceso mecánico y la comprensión de la lectura. En cuanto al "proceso mecánico" de la lectura, la evaluación consiste en hacer una identificación o codificación del estímulo impreso, contando el número de respuestas correctas que el niño da ante un listado de palabras. Un ejemplo del criterio de correctividad es que el niño repita verbalmente el estímulo textual que se le presenta y no otro, o bien contar las letras de una palabra que pronunció correctamente. Lo anterior con la finalidad de que el maestro diferencie cuáles son las letras que presentan mayor dificultad de **identificación y pronunciación** para reforzar los ejercicios correspondientes y terminar con los problemas (individuales) que obstruyen el desarrollo "normal" de adquisición de la lectura. En cuanto a "comprensión" de la lectura se puede pedir al niño que **reproduzca** con sus propias palabras el material que acaba de leer, o bien que **identifique** cuál es la idea principal de un texto, que realice un **resumen**, que **comente** qué fue lo que más le gustó del material leído, etc

Esta investigación señala que si el maestro utiliza los indicadores antes mencionados, puede intervenir para aclarar dudas, completar o corregir el trabajo de comprensión del niño.

Sin embargo en lo que respecta a las conclusiones y sugerencias que menciona De la Vega, pueden hacerse algunos comentarios

- el estudio se basa en material teórico acerca de métodos de enseñanza, lo cual se considera pertinente ya que muestra la incidencia de la labor psicológica; sin embargo no se apoya en análisis experimentales, evaluaciones, y/o comparaciones de los resultados prácticos de éstos, debido tal vez a que existe muy poca evidencia experimental sobre el tema
- las propuestas para optimizar el aprendizaje deberían surgir de una buena detección y control experimental acerca de las fallas y aciertos en la metodología de los métodos de enseñanza así como las características generales y las estrategias que siguen los maestros en distintos métodos.
- las aportaciones o sugerencias encontradas en este trabajo son una conversión dialéctica (de términos coloquiales a términos técnicos) de los recursos más comunes para complementar las actividades programadas en diferentes planes de estudio, por ejemplo: identificar estímulos impresos, repetir verbalmente el estímulo textual, no es una propuesta concreta novedosa, como tampoco es desconocido para la mayoría de los maestros hacer ejercicios como ver letras en el pizarrón o en cartulinas, copiarlas en un cuaderno y decirlas en voz alta. Por otro lado, puede no ser novedoso el trabajo reportado por De la Vega y sin embargo la aportación del autor es que el maestro tenga un criterio de correctividad, registre las letras (respuestas correctas), diferencie y entrene las letras de mayor dificultad para los niños. Ante esta sugerencia: ¿realmente un maestro de escuela oficial tendrá tiempo para contar las letras que dice cada niño, con grupos de 30 a 40 alumnos?, ¿qué dato claro obtiene un maestro con un registro de frecuencias, si quizá no ha tenido entrenamiento para interpretarlo?, tal vez la alternativa está inconclusa y los maestros debieran contar con asesorías en el transcurso del año escolar

A través del texto de De la Vega puede notarse que la "comprensión" de la lectura es un término que de principio *no* ha sido comprendido por el autor, ya que reproducir con otras palabras una lectura, dar una idea principal, hacer un resumen y comentar lo que más le gustó de la lectura, son (se insiste en señalarlo) viejas estrategias de apoyo, ante las cuales no aporta ninguna sugerencia para la evaluación o bien criterios de correctividad de las tareas de

comprensión. Repetir un texto con algunas palabras diferentes ¿puede traducirse como comprensión o mejor dicho como “dominio de la lengua escrita”?, ¿cómo sabrá el maestro qué elementos específicos del discurso de los niños refieren vinculación con el texto, cuáles son los indicadores de las categorías de respuestas que debe considerar como correctas o pertinentes a lo requerido?, es por último una duda que surge a raíz del “resumir” textos ¿un niño que está en la etapa de adquisición y comprensión de la lectura puede escribir o redactar en función de una lectura?, de ser así, ¿el estímulo textual original estará ausente o presente en la elaboración de la tarea?, cuáles son los criterios de correctividad, creatividad, vinculación, desvinculación, etc. - que deberá tener el maestro para contar con datos que le informen objetivamente de algo

A pesar de lo cuestionable que puede resultar la investigación que reporta De la Vega, la importancia de su trabajo radica en la descripción de las características de los docentes para la aplicación de los distintos métodos de lecto-escritura, y aún cuando los datos obtenidos en el estudio de Sonora (Estévez, op cit) no reportan diferencias relevantes dadas las características de los maestros, tales como la experiencia con un método particular y las horas de capacitación del plan piloto, resultaría interesante conocer a qué porcentaje de horas de capacitación asistieron los profesores y si la capacitación tuvo efecto en docentes con 3 o más años de experiencia aplicando un método, o si los resultados de maestros con menor experiencia estuvieron recompensados por un mayor porcentaje de asistencia a capacitación

Sin embargo, los reportes de De la Vega y Estévez muestran las incidencias de algunos psicólogos para mejorar el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, alternativas de análisis y aportaciones para dicho proceso. Aunado a este interés por mejorar el dominio de la lengua escrita, Tapia (1991) realiza una investigación derivada de un proyecto general en el que se analizaron 3 métodos, reportando particularmente los datos del método analítico. Es importante mencionar que en el proyecto general participaron 12 sujetos y en el reporte particular (método analítico) Tapia trabajó únicamente con 3 sujetos (2 niñas y 1 niño de 5 9 años). Se tomó en cuenta la edad y los elementos de maduración necesarios; se realizó un pretest, un entrenamiento en precurrentes para los sujetos que no contaran con las habilidades necesarias para iniciar el entrenamiento de lecto-escritura, un entrenamiento de discriminación y una postevaluación de los precurrentes. El procedimiento del proyecto particular se dividió en cuatro etapas:

1. Entrenamiento en vocales.
2. Lectura de palabras, manipulando la longitud de las mismas.
3. Lectura de palabras, controlando el número de letras diferentes
4. Análisis de palabras

Sumado a esto, es conveniente señalar que los sujetos del grupo experimental se vincularon tempranamente con materiales didácticos de mayor complejidad como lectura de libros, formulación y comprensión de preguntas de examen, etc... (la introducción de materiales didácticos complejos fue parte de la manipulación experimental)

En esta investigación se concluye que una de las ventajas del método analítico es que permite concebir la comprensión ligada a la lectura, en donde, tanto la lectura como la escritura se consideran 2 formas de comunicación de las que el niño puede hacer uso, permitiendo ampliar sus conocimientos. También se encontró en este análisis del método "analítico" que los 3 sujetos mostraron avances en la adquisición de la lectura y escritura, desarrollaron estrategias de comprensión que facilitaron la ampliación de sus conocimientos, lo anterior reflejado en un mayor número de intentos por leer un texto y una disminución de las adivinaciones que se apreciaron en el pretest. También se vinculan los avances de los niños con la utilización de materiales de apoyo.

Tomando en cuenta las características y las conclusiones de este trabajo, a continuación se expondrán algunas observaciones:

A) En la investigación general, de la cual se desprende el trabajo de Tapia, se menciona la participación de un grupo control a fin de poder contrastar los datos de los 3 diferentes métodos, pero en este reporte que hace Tapia del método analítico no menciona los datos obtenidos en el grupo control, por lo que el análisis se desarrolla únicamente con los datos y resultados obtenidos en el mismo método, anulando entonces la oportunidad de comparar y evidenciar las ventajas o desventajas encontradas.

B) No se pueden dar conclusiones exentas de incertidumbre acerca del método de lecto-escritura "analítico", dado que intervinieron variables extrañas en su aplicación y fue un grupo experimental sujeto a manipulación, ejemplo de dicha manipulación es que el método fue aplicado por el investigador y no por un maestro de escuela, se proporcionaron materiales de

apoyo como libros y exámenes que no contempla el programa del método “analítico” (el mismo investigador señala que los libros y exámenes fueron parte de la manipulación experimental), es decir que el método analítico no se aplicó con todas las características y lineamientos que señala su programa, se alteró el orden de las lecciones así como los materiales y estrategias del método de enseñanza.

C) El investigador aplicó el método considerado como “analítico”. Esta es una variable importante ya que no se pueden generalizar los resultados obtenidos con el método cuando la aplicación fue realizada por un investigador, de principio esta variable es diferente a la situación de los salones de escuelas regulares en donde generalmente son maestros de primaria los que aplican los métodos de enseñanza.

D) Los sujetos asistían a clases en escuelas regulares por lo que este entrenamiento puede considerarse como apoyo escolar (10 hrs. a la semana, adicional a sus cursos oficiales) y no propiamente como enseñanza de la lecto-escritura con la única intervención del método

E) Aunque no es indispensable reportar datos obtenidos con poblaciones numerosas o masivas, no es conveniente hacer afirmaciones contundentes con base en los resultados de 3 sujetos, ya que tales datos pudieran no ser aplicables a las condiciones de la educación de las escuelas primarias en México. Si bien este estudio nos brinda una idea de los avances que se pueden generar en los niños a través de un complemento de asesoría didáctica en lecto-escritura, no genera gran impacto al informar que hay avances en ellos, dado que las demandas de la población están encaminadas a hacer más práctica la labor de enseñanza y no a aumentar las horas de clase

En cuanto a los resultados del estudio se considera poco relevante el análisis realizado ya que, el autor no contempla la posibilidad de categorizar o agrupar el tipo de estrategias de comprensión que desarrollaron los sujetos, o en todo caso analizar cuáles hubieran sido las diferencias cualitativas y cuantitativas de las estrategias entre 3 sujetos que recibieron el mismo entrenamiento. Tal vez un análisis fino, detallado de las estrategias desarrolladas por la manipulación de variables sería de mayor relevancia que el mostrar someramente la frecuencia de errores o adivinaciones de los niños en un pretest y un postet, expresados por el autor únicamente como eso, “. incremento o decremento de adivinaciones e intentos de leer frente a un texto ” (Tapia, op.cit , pp 156)

Por otro lado, en la enseñanza de la lecto-escritura se ha señalado como uno de los principales intereses de investigadores nacionales e internacionales, el abordar problemas para el aprendizaje de lectura y escritura en sectores que requieren atención y detenimiento específico para ser evaluados y analizados; si el proceso de aprendizaje representa situaciones desventajosas para algunos niños, entendidas como problemas de aprendizaje, puede llamárseles grupos de alto riesgo (refiriéndose en este caso a niños de bajo rendimiento, repetidores o futuros reprobadores de año) frecuentemente detectados en escuelas oficiales de México. Considerando las características de la población, resulta útil y relevante dar propuestas concretas para mejorar la adquisición, desarrollo y dominio de la lengua escrita en comunidades representativas de las condiciones educacionales de nuestro país en la actualidad, ya que es aquí donde radica una importante materia de análisis. Con situaciones e investigaciones como la que se describió a continuación, resulta sencillo identificar los criterios de análisis en lo referente a la utilización de diferentes métodos de enseñanza.

Si se ubica a la tarea de aprender a leer y escribir como un problema sociocultural, es necesario referirse a los casos en donde hay factores que dificultan tal aprendizaje. La dificultad o facilitación para aprender lectura y escritura puede estar relacionada con el tipo de aproximaciones metodológicas, características de las técnicas de instrucción, la organización de las clases (iniciar con lo más simple hasta llegar a lo complejo), elegir ejemplos adecuados o incluso con las características de los materiales, etc.

Una alternativa para abordar los problemas o factores que dificultan el aprendizaje es el trabajo de Piñel, Lyons, DeFord, Bryck, y Seltzer (1994), quienes proponen un método de "recuperación de lectura" (reading recovery), en donde interviene un guía tutorial para establecer relaciones *-uno a uno-* con el objetivo de lograr avances en las estrategias de lectura, a fin de que los niños desarrollen las habilidades necesarias para el aprender fonológico y el reconocimiento de la información en el texto. Este método se utiliza en E.U. para mejorar el nivel de aprovechamiento en grupos de bajo rendimiento y repetidores de primeros años de educación primaria. El método de recuperación de lectura consiste en dar lecciones intensivas de 1 hora, adicionales a las clases de la escuela regular, donde el guía tutorial o tutor selecciona materiales sencillos y ejemplos de acuerdo con las lecturas para que los niños recuerden y establezcan

nuevas respuestas en el proceso de aprendizaje.

Básicamente combinan 2 componentes:

A) hay un arreglo interno de asesoría -uno a uno-

B) el tutor o maestro usa las lecciones para incluir lecturas de textos que tienen diferentes grados de complejidad, escriben y leen el mensaje de la historia.

En la investigación se compararon 4 tratamientos:

Tratamiento 1- recuperación de lectura.

Tratamiento 2- sucesión de lectura (utiliza recuperación de lectura en clases estructuradas y en la lección de cada niño hay retroalimentación).

Tratamiento 3- instrucciones directas (programa de técnicas de instrucción directa).

Tratamiento 4- lectura y escritura (la estructura instruccional fue similar a la del tratamiento 1)

Grupo control un grupo de cada escuela no recibió instrucciones ni información del procedimiento de los tratamientos y mantuvieron clases regulares

Participaron 403 sujetos de áreas rurales, suburbanas y urbanas. Los maestros se seleccionaron con base en su experiencia y dominio de los métodos.

El análisis de la investigación señala que recibir tutorías individuales no es suficiente para lograr avances significativos, sin embargo es conveniente incluir en programas de educación regular las relaciones que propone el método. Es decir que aún cuando la aplicación del programa es temporal (no se dan tutorías durante todo el año), pueden apreciarse efectos de esta aplicación incluso en años escolares posteriores. Los grupos donde se aplicó el método "recuperación de lectura", mostraron buenas ejecuciones al año siguiente aunque la calidad de ejecución de la lectura bajó en comparación con el periodo en donde recibieron las lecciones intensivas. El Tratamiento 4 indica un impacto potencial de la enseñanza con "recuperación de lectura" semejante o equivalente a los trabajos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase (recordando que el tratamiento es de 1 hora) durante el horario normal. El estudio de Pinnell y cols (1994), señala en sus conclusiones que la intervención de muestras y guías son importantes para dominar estrategias particulares en la lectura y la escritura, así mismo las instrucciones individuales, el énfasis en la instrucción y el desarrollo profesional de los maestros (su experiencia aplicando métodos de enseñanza y el nivel académico), son factores que influyen en

el éxito de los programas instruccionales.

Tal como se ha visto en los trabajos descritos anteriormente, la mayoría de las investigaciones acerca del proceso de aprendizaje de lecto-escritura se enfocan a una parte del campo educativo, es decir la educación regular, pero el campo educativo, no solamente se restringe al aprendizaje de niños en escuelas regulares sino que también abarca el proceso de enseñanza en instituciones destinadas a promover en la medida de lo posible, la enseñanza y el dominio de la lecto-escritura en personas atípicas y con algunas dificultades para aprender. Morales y Navarro (1994) hicieron una revisión teórica de algunos métodos y programas de lecto-escritura con el objetivo de dar sugerencias para la adquisición de ésta en niños retardados. Su trabajo consistió en revisar los métodos sintéticos y analíticos, con las derivaciones de estos, que son: método Onomatopéyico y Silábico correspondientes a los sintéticos, y los que parten de las palabras, frases, cuentos, etc.. que son los analíticos. Los autores encontraron que estos métodos de enseñanza fueron planeados para aplicarse a un ritmo constante en educación regular, y por ello no se pueden aplicar con la misma sistematicidad en niños con retardo. Ante este problema, los autores proponen un programa de enfoque conductual utilizando programas de igualación a la muestra con estímulos de color sobrepuesto, a fin de establecer un repertorio verbal mínimo precurrente a la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el estudio los investigadores entrenaron a los niños con retardo en diversas áreas del repertorio infantil, como el dominio de códigos de comunicación auditivo-verbal para después comenzar el entrenamiento en lecto-escritura. En el área de percepción visual se entrenó discriminación de estímulos, figura-fondo, constancia perceptual, posición en el espacio y relaciones espaciales; en cuanto a percepción auditiva se trabajó con identificación de sonidos aislados y agrupados en el contexto de emisión vocal. Se evaluó la correcta orientación espacio-temporal ajustando tales elementos para la adaptación integral del niño, también se trabajó con motricidad gruesa y fina. En todas las áreas mencionadas se reforzaron e implementaron habilidades a través de tareas específicas de dificultad gradual.

Morales y Navarro (1994) concluyen que este último método o programa de corte conductual, es el que ofrece más alternativas para lograr la enseñanza y adquisición de la lecto-escritura en sujetos que presentan retardo generalizado leve, ya que tiene la característica de

variables importantes es que con el método global se logró emitir un mayor número de fonemas y con mejor calidad de articulación ante estímulos gráficos, se incluyeron además lecturas para identificar y pronunciar palabras; a diferencia de esto, el método de lectura de labios promovió una mayor habilidad en la lectura de labios y menor habilidad para articular fonemas ante estímulos presentados gráficamente, no se incluyeron lecturas como parte del entrenamiento por lo que la niña se limitó a deletrear y reconocer los fonemas en un texto.

En la exploración de este nuevo método Ruiz (1992) llegó a las conclusiones siguientes. En el método de entrenamiento simultáneo o "global" la mayoría de las respuestas se ubicaron en niveles sustitutivos referenciales y algunos no referenciales, y se desarrollaron habilidades para facilitar el aprendizaje de lectura y escritura ya que, no sólo estaban presentes los estímulos sino que fueron manipulados como elementos de práctica y que a la vez eran reforzantes para el sujeto, en cuanto al método de lectura de labios se encontró que las respuestas se ubican en nivel selector y algunos casos en nivel sustitutivo referencial, aquí estaban presentes materiales de estimulación pero fueron delegados ya que el objetivo de éste método se restringe al entrenamiento de discriminación visual de movimientos no así de estímulos gráficos, por lo tanto este entrenamiento sólo sirvió para mejorar el lenguaje "social" del sujeto, es decir desarrolló esta habilidad dada su deficiencia pero continuó sin poder identificar palabras y con baja calidad en la emisión de algunas sílabas.

Aún cuando la muestra con que se trabajó en esta investigación estuvo reducida, es aceptable dadas las características de la población que se exigían para probar la eficacia del método. Puede apreciarse el gran esfuerzo de especialistas en psicología por dar alternativas para mejorar la calidad de vida y por ende, mejorar la calidad del aprendizaje en estos sectores que como mencionaban Pinnel y cols (op cit) al presentar dificultades para el aprendizaje y dominio de la lengua escrita, estos niños deben considerarse dentro del grupo de alto riesgo, ya que están propensos a abandonar los estudios y aumentar el índice de analfabetismo del país. Considerando las deficiencias de los alumnos en general, resultan oportunas y certeras las propuestas que realiza Ruiz, tratando de rescatar el mayor número de habilidades que puedan desarrollar los niños.

Siguiendo con el análisis de métodos es conveniente señalar la investigación de

Rodríguez (1991), cuyo objetivo consistía en obtener datos empíricos del proceso completo de adquisición de lectura y escritura, observar cómo se produce la generalización de lo aprendido y tratar de superar los problemas fundamentales del método fonético Onomatopéyico. En su investigación participaron 3 sujetos, que fueron evaluados en lectura y escritura:

-criterios de lectura el niño lee, dice el nombre de letras, emite el sonido de cada letra, emite letras, sílabas, palabras, mezcla nombres o sonidos de ellas, sustituye, omite o adiciona letras, hay lectura entrecortada o fluidez

-criterios de escritura: se evaluó calidad del trazo, espaciamiento entre letras, ortografía, escritura comprensiva, copiado, transcripción y dictado.

Rodríguez (1991) concluye que los resultados evidencian que el método fonético onomatopéyico fomenta el aprender mecánico, la repetición de material sin comprensión del mensaje y una lectura parcial.

Por otro lado, al revisar el trabajo de Rodríguez se encontraron algunos elementos que ayudaron a comprender porqué el autor señala crudamente estas conclusiones:

A) Los datos reportados solamente consideran al método Onomatopéyico aún cuando existió un grupo control, menciona como nota aclaratoria que “no se evaluó al gpo control.” Describe sus hallazgos en forma de comparación cuando no la hay.

B) El objetivo de la investigación era **comparar 3 métodos**, y sin embargo una grave inconsistencia fue el encontrar que en todos los métodos incluyendo al Onomatopéyico hubo manipulación experimental

C) El método fue aplicado por un investigador (psicólogo) en forma de tutoriales de 1 a 2 horas diarias, adicionales a sus clases regulares en la mañana.

D) el experimentador manipuló el material, registró latencias, dio atención individual en las lecturas, controló conducta, etc .. “simultáneamente”

E) en realidad no se aplicó el método siguiendo los lineamientos de su programación, intervinieron muchas variables y las condiciones bajo las cuales se llevaron a cabo las sesiones hacen discutibles los datos que reporta el investigador

Estos señalamientos (y los realizados en otras investigaciones) tienen como único objetivo evidenciar por un lado, el estado actual de los métodos de enseñanza que reportan

investigadores interesados en el área de aprendizaje, incluyendo los datos que decremantan o favorecen su prestigio reflejado en las habilidades desarrolladas en los niños de educación básica. Por otro lado, poner en evidencia los aciertos y errores metodológicos seguidos en las investigaciones tanto teóricas como experimentales son un punto de referencia que no se perderá de vista en el transcurso de este trabajo.

A continuación se describirá detalladamente en qué consiste el método Onomatopéyico, con la finalidad de tener un parámetro muy claro de cuál es el material de trabajo y posteriormente de evaluación y análisis.

CAPITULO DOS

METODO ONOMATOPEYICO

En la actualidad, uno de los métodos que se utilizan en las escuelas primarias oficiales es el muy conocido método Fonético Onomatopéyico, precisamente su nombre ya es tan familiar en las áreas relacionadas con la educación, que despertó un especial interés por indagar cuáles son sus antecedentes, porqué se considera tradicional en la enseñanza de la lectura y escritura, qué es lo que motiva a los maestros a seguir utilizando éste método y no otros. Tal vez estos comentarios nos sirvan de guía para obtener al finalizar este capítulo, una idea general pero representativa de cuáles son los elementos clave que conforman el método y cómo se lleva a cabo en un salón de clases

El método fonético Onomatopéyico es uno de los más tradicionales, se ha venido utilizando desde la segunda mitad del siglo, enfatiza el proceso de síntesis para realizar la transcripción del código fonético del habla al código grafemático de la escritura (Oñativia, 1989), su creador fue el maestro Gregorio Torres Quintero quien analizó las ventajas y desventajas de los métodos analíticos (como el método "natural o de frases") y sintéticos (como el "Silabario de San Miguel"), y propuso a raíz de sus observaciones un método que fuera fonético y simultáneo para la enseñanza de la lectura y escritura. El método sintético "Silabario de San Miguel", fue el modelo para crear el método ideal (en opinión de Torres Quintero), construido para facilitar el trabajo del maestro y hacer más atractivo y sencillo el aprendizaje del alumno, utilizando ejemplos de interés (como los movimientos que se hacen al saltar, los sonidos de animales, etc .) y significación para este último, también retomó algunas de las propuestas de M. Montessori para enseñar gradualmente la escritura El método involucra varias características tanto del método analítico como del sintético, a fin de ir siguiendo el proceso de desarrollo natural en los niños y vinculándolo con elementos de su entorno, de tal forma que todas las letras se enseñaban

con onomatopeyas además de que las clases estaban conformadas por cantos y juegos para ejercitar motricidad para la escritura y la correcta pronunciación de letras, sílabas y palabras, de ahí el nombre de método “fonético Onomatopéyico”. Otra de las principales características de este método es que propone la enseñanza de escritura *perpendicular* o referida también como escritura “pura” porque es instintiva en los niños, es clara, rápida, cómoda, de fácil ejecución, artística, etc.; además de lo anterior Torres Quintero afirma que la escritura es el medio para llegar al dominio de la lectura, es descrita como una forma del lenguaje (Torres Q., 1964)

En la descripción del método Onomatopéyico puede notarse la influencia cultural de la época, ya que algunas de las onomatopeyas propuestas por Torres Quintero, han sido modificadas por no ser ya pertinentes con el contexto de los niños, los recursos didácticos refieren el uso de “pizarras”, baritas (trozo de madera largo y delgado), juegos que requieren espacio para saltar e incluso elementos de las onomatopeyas que aún permanecen en el programa ya no son familiares para niños de ciudad (por ejemplo sonido de tren, de borregos), ni mucho menos son posibles de llevar a cabo en su totalidad por el número de alumnos de los grupos

2.1 DESCRIPCION Y PROGRAMACION DEL METODO ONOMATOPEYICO.

Para comenzar, diremos que los métodos de enseñanza responden a objetivos particulares, hay 2 clases generales en que se agrupan: los analíticos y los sintéticos. los métodos analíticos se ocupan básicamente de descomponer una palabra en sílabas y letras, por otro lado los métodos sintéticos reúnen las letras y sílabas para formar palabras.

Cada método se estructura con base en factores de simultaneidad, sucesión, fonetismo o delecteo. Las combinaciones de estas características permiten hacer una clasificación más específica de los 2 grupos generales, es decir, puede un método en particular proponer una enseñanza gradual, simultánea (porque se enseña a escribir y a leer paralelamente) y consecutiva (por su carácter sintético, el avance de la enseñanza es gradual) anteponiendo la enseñanza de algunos factores y la sucesión de otros, alternarlos, etc..

El delecteo puede hacerse con los *nombres* de las letras o con los *sonidos* de estas, a este último procedimiento se denomina “fonetismo” y al proceso de enseñanza y aprendizaje con

estas características se le llama en el área educacional **Método Onomatopéyico**, es decir la estrategia se vincula con la imitación de sonidos de cosas o animales identificables con base en la experiencia de los niños, por ejemplo: *el tic-tac de un reloj* se relaciona directamente con el fonema “T”. El fonetismo se asume entonces como un derivado de la ley de “asociación de ideas”, la onomatopeya cumple entonces la función de un recurso *mnemotécnico*. La utilización del fonetismo en el proceso de enseñanza de lecto-escritura facilita, por sus características asociativas-experienciales, que el niño aprenda a identificar los sonidos y formas de una letra con recursos significativos y agradables.

El método Onomatopéyico es adaptable a un gran número de recursos didácticos que pueden insertarse fácilmente en las clases, por ejemplo: cuentos, fábulas, canciones, recursos visuales, etc..., el contar con un mínimo de estos recursos propiciará condiciones para el aprendizaje infantil, dando lugar a experiencias agradables y significativas en el proceso de aprendizaje. Los ejercicios de onomatopeyas incluidos en cantos arreglados para este fin, motivan la asimilación de sonidos e inducen a los niños a representarlo, es decir a escribir lo que aprenden, utilizando signos que aprenden simultáneamente. En cuanto a la enseñanza de signos o letras, estas son practicadas a través de trabajos manuales como recortar, pegar, iluminar con diferentes materiales. Otra de las características del método es que fomentan ejercicios de imaginación cuando se les pide a los niños que “dibujen con su mano en el aire” las formas de las letras y que se muevan con soltura.

Su proceso inicia con la onomatopeya, una serie de acciones que se suceden como complemento de la primera acción. A través de los recursos didácticos, incluyendo el juego, los niños identifican letras, leen y escriben como una clara consecuencia de la asociación de ideas, la letra pronunciada se escribe cada vez que se enseña un nuevo sonido, esa unión del sonido con su signo facilita el aprendizaje ya que es simultáneo y sucesivo. Es un método que puede caracterizarse por ser auditivo y visual tanto para la lectura como para la escritura. Cabe mencionar que una de las características de la escritura que se promueve en este método es que tiene formas perpendiculares (cursiva) de acuerdo con las raíces de su planeación, (aunque actualmente se fomenta la escritura vertical o Script, los maestros enseñan los 2 tipos de letra).

Para ejemplificar de forma ordenada y clara cómo es que se desarrolla la mecánica del

método, a continuación se describe la parte práctica de las lecciones de escritura y lectura

EJERCICIOS RÍTMICOS

Los ejercicios rítmicos consisten en hacer movimientos de vaivén grandes en el pizarrón, de arriba-abajo, ondulados y circulares, todos relacionados con juegos y recitaciones para que el niño haga ejercicios de escritura con significación propia y que no sean abstractos, ejecutarán la escritura sin escribir.

1.- Movimientos horizontales de vaivén. Curvas de salto: a través de una recitación acerca de un niño llamado Juan que brinca un candelero, los niños jugarán a saltar como Juan para adelante y para atrás, los niños memorizarán los versos y después dibujarán en el pizarrón el candelero y cómo fueron los saltos de Juan. El maestro indicará en cada verso de la recitación para marcar los movimientos de vaivén ayudándose de una "varita o batuta", los niños acompañarán los movimientos del maestro haciendo lo mismo con sus manos. Los movimientos se harán primero en el aire y luego en el pizarrón, los brazos se moverán libremente y los ejercicios en el cuaderno no requieren que se apoye la mano.

2.- Curvas de arco: con otro verso se ejercitará con juego, recitación y dibujos arcos continuos, simulando los saltos de un chapulín, con la recitación se marcará el ritmo de las curvas y se repetirán hasta que el niño controle o domine los músculos que intervienen para esa figura

3.- Movimientos horizontales de vaivén. Curvas de columpio: con versos sobre el juego del columpio se siguen los mismos pasos resaltando los movimientos de izquierda a derecha

4 - Movimientos rectilíneos de arriba-abajo Se entrenan con los versos del sube y baja, los niños representarán los movimientos para producir líneas verticales, después serán consecutivas de acuerdo con el aumento gradual de la capacidad de los niños para continuar los ejercicios

5 - Curvas de círculo: Los niños simularán en el aire, pizarrón y cuaderno, los movimientos de una cuerda con movimientos circulares de izquierda a derecha, de arriba - abajo y de abajo - arriba para hacer trazos circulares consecutivos, la velocidad con que realicen los ejercicios será gradual.

Los anteriores ejercicios son los precursores para la escritura de los niños ya que habiá un control en los movimientos del brazo. Los movimientos seguirán repitiéndose sin hacer uso de la rima, únicamente marcando el ritmo por "uno-dos-uno-dos", a fin de que con los ejercicios

aumente su velocidad.

Sin embargo no es recomendable que escriban los niños en primero de primaria, puesto que no es una necesidad que realicen apuntes o resúmenes, en contraste, señalan la preferencia de que los niños lean mucho. La lectura constante les permite aprender, ya que se aprende leyendo no escribiendo.

EJERCICIOS SENCILLOS DE LENGUAJE

El maestro iniciará las clases con pequeñas conversaciones para que el niño se familiarice con el medio y reafirmar conocimientos elementales haciendo uso de todos los objetos que se puedan observar, señalar, enumerar, describir indicando el material, tamaño, cualidades, etc..

EJERCICIOS SENCILLOS ANALITICOS

También aquí es necesario hacer ejercicios preparativos tales como:

**Pedirles que digan palabras y comparar cuáles son más cortas y cuáles son más largas, el maestro señalará con pequeñas pausas las sílabas que componen a las palabras. Los niños repetirán despacio las palabras hasta que las pronuncien silabeadas.

**Al señalar que las palabras se pronuncian en tiempos se les enseña su nombre: "sílabas", haciendo ejercicios de contar las sílabas de las palabras

**El maestro les pide palabras que comiencen con una sílaba determinada, o bien que termine con alguna sílaba en común, se hacen también combinaciones agregando a palabras cortas otra sílaba por ejemplo: en las palabras casa, agua y toca se les sum la sílaba "do" y se forman entonces palabras más largas como "casado, aguado y tocado".

**Con las palabras se contarán, sumarán o restarán las sílabas con ejemplos grandes en el pizarrón, a fin de que las clases no sean monótonas.

LAS ONOMATOPEYAS DEL METODO

Las onomatopeyas se reducen a su mínima expresión, a fin de que pueda ser representativa de una sola letra, las onomatopeyas como las interjecciones y expresiones monosilábicas, al representar las letras son significativas, valen por sí mismas.

Las letras onomatopéyicas son: i, u, o, a, e, s, r, m, t, l, j, f, n, c, p, g, ch, ll, b, ñ. Además de las letras con sonidos repetidos como la v, y, z, q. La "H" no tiene onomatopeya y la "K, W" son de poco uso.

PRIMERO LAS CINCO VOCALES: es conveniente enseñar primero las vocales porque son una imitación de fenómenos fónicos que tienen existencia real y concreta. Las ventajas de enseñarlas primero son que: su fonetización es muy fácil ya que el sonido es igual a su nombre y porque al aprender estas, se acelera toda la enseñanza.

LOS PRIMEROS EJERCICIOS SINTÉTICOS. primero se enseña la "S" y se realizan ejercicios sintéticos con ayuda de letras móviles y del pizarrón. Después se hacen combinaciones de la "S" con las vocales y se forman sílabas y como siguientes ejercicios se invertirán las sílabas (sa-as, se-es...) Con las vocales se formarán palabras cortas como: oso, seso, sosa. Todos los ejemplos se realizarán con letras móviles en el pizarrón. De igual forma se procederá con las demás consonantes m, t, l, f, etc., con su sonido se les unirá con todas las vocales.

Se sugiere que se enseñen 2 consonantes a la semana o una sola hasta que el aprendizaje sea firme y consolidado.

ORDEN Y PARTES DE UNA LECCION EN LA ENSEÑANZA DE CADA LETRA para desarrollar óptimamente la enseñanza de cada letra el alumno debe ejercitar sucesivamente el *oído*, la *boca*, la *vista*, la *mano* y conjuntamente la *inteligencia*. Una lección deberá estar formada por la sucesión rigurosa de los siguientes 6 pasos:

1. Cuentecito onomatopéyico por el maestro
2. Repetición fonética de la onomatopeya por los niños, individualmente y a coro
3. Identificación del sonido onomatopéyico por los niños, como elemento de palabra, con auxilio del maestro.
4. Escritura por el maestro en el pizarrón, del sonido onomatopéyico.
5. Lectura de la nueva letra por los niños.
6. Escritura de la misma por los niños.

Para todas las letras y combinaciones que se enseñan en las lecciones, está implícita una metodología que permite indicar por sí misma la secuencia de los ejercicios. claro está que considerando lo estipulado en la lógica del método.

Con este panorama general acerca de las bases en que se sustenta el método Onomatopéyico y los elementos que intervienen para su aplicación, creo que queda cubierta la

parte teórica necesaria para contrastar la evidencia empírica de otros estudios sobre métodos de lecto-escritura, con los fundamentos y características del método a evaluar en esta investigación. Ahora es el momento para describir detalladamente en qué consistió la investigación, cuáles fueron los resultados encontrados y que se concluye de todo lo expuesto (Rébsamen, 1912, Torres Q., 1964; Jiménez y Coria, 1978 y Barbosa, 1985).

CAPITULO TRES

METODOLOGIA

De los cuatro métodos evaluados en la investigación general, se describirá en este trabajo todo lo correspondiente al método Onomatopéyico, considerando los siguientes *objetivos*

- 1 Evaluar el método Onomatopéyico con una muestra de niños de la zona metropolitana de la Ciudad de México.
2. Analizar el tipo de ejecución que promueve en los niños el método Onomatopéyico ante las pruebas aplicadas.

Sujetos La población fue de 99 niños con edades entre 6 y 7 años, todos alumnos del primer año de escuelas públicas del área metropolitana durante el período escolar 1995-1996, distribuidos en 5 escuelas. Se seleccionaron los grupos de acuerdo con las siguientes características número de alumnos por grupo, turno, experiencia del maestro aplicando el método y grado académico del maestro. Los grupos del método Onomatopéyico fueron considerados en la investigación general con los números 16,17,18,19 y 20, pero como en este reporte sólo se consideran los datos de este método, serán enumerados como grupos 1, 2, 3, 4 y 5 respectivamente. La población se distribuyó de la siguiente forma:

DATOS GENERALES

GRUPOS	TURNO	# DE NIÑOS
1	Matutino	23
2	Vespertino	16
3	Vespertino	20
4	Vespertino	21
5	Matutino	19

DATOS DE LOS PROFESORES:

GRUPOS	ESCOLARIDAD DEL PROFESOR	AÑOS EN SERVICIO	AÑOS EN PRIMERO	AÑOS UTILIZANDO EL METODO	CONOCIMIENTO DE OTROS METODOS
1	Normalista	26	15	No hay dato	Ninguno
2	Normalista	30	6	6	Ninguno
3	Normalista	27	20	10	Global de A.
4	Normalista	28	5	5	Global de A
5	Normalista	28	21	No hay dato	Ninguno

Los datos de las escuelas son confidenciales, por lo cual no se reportan los nombres de ellas ni de los profesores participantes

MATERIALES DE EVALUACION se utilizó una entrevista para seleccionar a los maestros que participarían en la investigación (anexo 1), obteniendo datos acerca de su formación académica, su práctica docente y el método que utilizaría durante dicho período escolar, de esta forma se obtuvo la muestra de grupos de primero de primaria en donde se impartiría el método Onomatopéyico También se utilizaron diversas pruebas para la evaluación de los niños al inicio y al final del año escolar, las cuales se describen a continuación:

Preevaluación.

1.- Prueba de lectura: incluye manual de aplicación (anexo 2), hoja de registro para los reactivos que evalúan lectura de palabras simples sin dibujo y con dibujo, lectura de vocales y consonantes y lectura de palabras complejas que contienen una sílaba trabada(anexo 2a), todos los reactivos se le presentaban al niño en tarjetas impresas preguntando “¿qué dice aquí. ?”, y después se le pedía al niño “señala con tu dedito donde dice . .” mostrando la tarjeta sin dibujo, si el niño no decía nada o decía “no se leer” se le mostraba la siguiente tarjeta con la misma palabra pero acompañada del dibujo y preguntándole “¿qué crees que diga aquí ?”, posteriormente se mostraban las tarjetas con cada una de las vocales y consonantes preguntando ¿cómo suena ? y anotando en la hoja de registro textualmente su respuesta (por ejemplo: ante la “M” dice “ma”, “eme” o bien sólo emite el sonido “mm” ; si el niño sabía leer, se le aplicaba la parte de sílabas trabadas preguntando que dice cada tarjeta (si los niños no leen desde el principio esta parte se omite).

Las pruebas para evaluar los antecedentes funcionales de la lecto-escritura, que consisten en reactivos para evaluar la discriminación visual y auditiva de fonemas y grafemas así como una prueba de espacialidad, se describen en los tres siguientes apartados

2 - Prueba de discriminación auditiva formada por 3 reactivos donde a cada niño se le leía una palabra muestra preguntándole “¿cuál palabra suena igual que ..?” y se le decían 3 palabras adicionales (2 semejantes y 1 igual a la palabra muestra) para que escogiera y señalara con su dedo la tarjeta que igualaba a la muestra (ver parte inferior del anexo 2a).

3.- Discriminación visual: consiste de 4 reactivos en donde se le mostraba al niño una tarjeta con una palabra muestra diciéndole “señala la palabra que es igual a ” y se le mostraban otras 3 tarjetas (2 semejantes y 1 igual a la palabra muestra) para que señalara una de las 3 tarjetas (ver parte inferior del anexo 2a).

4 - Prueba de relaciones espaciales, incluye 4 reactivos, se le indica al niño que dibuje una raya debajo de la palabra “pelota”, que debe poner un tache (o una marca X) al lado derecho de una casita, después que ponga un punto arriba de la casita y otro tache al lado derecho de una estrella. Todos los puntos de referencia como la palabra, la estrella y la casa se encontraban impresos previamente en la hoja de registro de cada niño (ver parte inferior del anexo 3a)

5 - Prueba de inferencia oral comprende una lista de 10 oraciones acompañadas de una pregunta, cada reactivo fue diseñado para evaluar diferentes aspectos de la lengua escrita. Las instrucciones se decían de manera clara “Escucha atentamente, te voy a leer una oración y después te voy a hacer una pregunta” si el niño no comprende la pregunta o se queda callado, se vuelve a elaborar de forma pausada (anexo 3), posteriormente la respuesta del niño es anotada por el evaluador en una hoja de registro (anexo 3a).

Postevaluación.

6.- Lectura de palabras sin dibujo y con dibujo, lectura de vocales y consonantes, así como lectura de palabras complejas que contenían sílabas trabadas; la forma de aplicación para esta parte de la prueba fue similar a lo correspondiente en la preevaluación (ver en el anexo 4, la parte señalada como *B LECTURA SIN DIBUJO Y CON DIBUJO*) Las respuestas de los niños se anotaron en la parte intermedia del formato de registro (anexo 5b)

7.- Inferencia oral se aplicaron 10 reactivos formados por enunciados y preguntas (anexo 5)

siguiendo la estrategia de la prueba de inferencia Oral aplicada en la preevaluación, las preguntas fueron diseñadas para evaluar bajo los mismos criterios. La estrategia de evaluación consideró respuestas más elaboradas y de difícil codificación por lo que vale la pena consultar con el manual correspondiente a esta prueba (anexo 5a). El formato de registro de las pruebas 6, 7 y 8 de la postevaluación se ha sintetizado a fin de hacer más práctica la recopilación únicamente de respuestas y datos personales del niño (anexo 5b), la aplicación fue individual.

8.- Fluidez de lectura Se le proporciona al niño una hoja en donde está impresa con letra legible una lectura de 3 renglones titulada "Día de lluvia". El evaluador tiene en la hoja de registro de cada niño la misma lectura para que siga la pronunciación y señale con un lápiz los errores que cometa (parte inferior del anexo 5b). Se toma el tiempo con un cronómetro anotando el tiempo total de la lectura y se registra (de ser posible al terminar la prueba con cada niño) el número de errores cometidos en las palabras (inserciones, omisiones y sustituciones), por último se registra si el niño cambió la lectura de tal manera que sustituya una palabra por otra (con diferente significado), el instructivo para esta prueba puede consultarse en el anexo # 6. La aplicación de esta prueba fue individual

9 - Prueba de elaboración de historias con base en 3 dibujos se presentaron 2 diferentes historias (anexos 7 y 7a) a través de dibujos (3 cuadros secuenciales) ordenados horizontalmente a fin de dejar espacio suficiente y marcado por líneas en forma de renglones, para que el niño elaborara a partir de los dibujos, una historia. Las diferentes elaboraciones se calificaron de acuerdo con las categorías de respuestas pertinentes del tipo C-1,2,3 ó D-1,2,3, y respuestas no pertinentes del tipo A ó B (ver anexo 7b). Aplicación grupal.

10.- Inferencia escrita: en este apartado se distribuyeron de forma alternada 2 diferentes pruebas de inferencia (anexos 8 y 8a), con el objetivo de evitar la copia entre compañeros. Cada reactivo consistía en un enunciado, una pregunta y espacio inferior para la respuesta de los niños. Todas las respuestas se evaluaron conforme a los criterios de relaciones que implicaba cada pregunta (anexo 8b y 8c). Aplicación grupal.

11 - Dictado correspondencia gráfico-fonética se proporcionó una hoja para que los niños escribieran 8 palabras y 2 frases dictadas por el evaluador, cada palabra o frase se pronunciaba 2 veces consecutivas de manera clara y fuerte (anexo 9), dando tiempo suficiente (a veces señalado

por los mismos niños) entre cada palabra dictada; los criterios de evaluación fueron similares a los de fluidez de lectura, es decir se consideraron errores del tipo omisión, inserción y sustitución de letras, sustituciones de palabras y número de palabras correctas. La aplicación del dictado fue grupal.

MATERIALES: hojas de evaluación y codificación, lápices, tarjetas con letras, palabras y dibujos impresos. El mobiliario para la aplicación consistía únicamente de una mesa y sillas para el niño y el evaluador. En la prueba de lectura se utilizó un cronómetro

CAPACITACION DE EVALUADORES se realizaron 7 sesiones de capacitación para la aplicación de las pruebas iniciales a través del juego de roles (y evaluando a manera de ensayo a 3 sujetos de edades entre 6 y 8 años) Para la aplicación de las evaluaciones finales se realizaron 4 sesiones de capacitación, donde se desarrollaba juego de roles y perfeccionamiento de materiales e instrucciones

También hubo sesiones de capacitación para elaborar categorías con base en las respuestas de los niños, al tener un listado de tales categorías de respuestas se elaboraron manuales para evaluar las pruebas de los niños, se realizaron varios ensayos para el manejo y dominio de los manuales con el fin de lograr un alto grado de confiabilidad en las evaluaciones y posteriormente en el análisis de los datos.

LUGAR DE APLICACION la investigación se realizó en escuelas públicas de la zona metropolitana y de acuerdo con los espacios de cada escuela, se asignaba un salón o área para evaluar

PROCEDIMIENTO.

La investigación se dividió en tres fases para la aplicación de las pruebas e impartición del método

FASE I. Se aplicó la entrevista a maestros de escuela propuestos para impartir el primer año de primaria, de los datos obtenidos se seleccionaron los grupos en que se trabajaría con el método Onomatopéyico. Posteriormente se realizó una pre-evaluación a los niños durante el primer bimestre del año escolar (1995-1996) Las evaluaciones fueron individuales y en un lugar

apartado del salón de clase para evitar distracciones del niño. El tiempo de aplicación de pruebas por grupo fue de aproximadamente 3 días, dado que los grupos tenían un promedio de 17 alumnos

Al término de la aplicación de pruebas se realizaron sesiones para conocer los criterios de evaluación (con los cuales se calificarían todos los reactivos), desarrollándose paralelamente un manual de evaluación con ejemplos de las respuestas más típicas y respuestas originales de los niños así como la categoría de análisis a la que corresponderían dichas respuestas

Se continuaron las sesiones de entrenamiento a experimentadores para dominar los criterios y estrategias de análisis de las pruebas, con una muestra aleatoria de nuestra población (expedientes o pruebas de los niños) se realizaron ejercicios de evaluación hasta alcanzar una confiabilidad de más del 90%, y posterior al criterio de confiabilidad alcanzado se evaluaron las pruebas de todos los niños. Los códigos de evaluación fueron capturados en un programa de computación para después hacer los análisis estadísticos pertinentes

FASE 2. Aplicación del método de lecto-escritura de acuerdo con los lineamientos del programa Onomatopéyico. Esta fase estuvo siempre bajo la intervención de un maestro de primaria, por lo que los criterios de cambios de actividad estaban en función del avance de los niños y de la consideración del maestro.

FASE 3. La post-evaluación se llevó a cabo en el último o quinto bimestre del mismo año. Antes de aplicar las pruebas los experimentadores hicieron los respectivos entrenamientos a fin de dominar el material. Esta etapa consistió en reactivos de tipo individual y grupal, por lo que la evaluación duró 2 ó 3 días dada la densidad del material. Con respecto a la prueba donde se tomó tiempo de lectura (se aplicó individualmente con ayuda de un cronómetro). Las pruebas grupales de escritura, como la elaboración de una historia, se desarrollaron en 2 versiones, distintas en formato pero equivalentes en contenido, a fin de distribuir las versiones alternadamente entre los alumnos para evitar que se copiaran en las respuestas; esta prueba grupal se aplicó el primer día, en el segundo día se aplicaron las pruebas grupales de inferencia escrita y dictado (el dictado contenía 8 palabras y 2 oraciones que se leyeron 2 veces consecutivas de forma clara y pausada)

Después de aplicar las pruebas grupales, se realizaban las pruebas individuales, por lo que el tiempo de aplicación de pruebas se prolongó de manera variable en cada grupo. Al

concluir este período, nuevamente se reunieron todos los reactivos correspondientes a cada niño, creando así un expediente de pre y postevaluación. Siguiendo la misma estrategia de entrenamiento para tener confiabilidad en la evaluación de las pruebas, se desarrollaron los criterios y manuales correspondientes a las pruebas de lectura y escritura utilizadas en esta fase, los datos se codificaron y capturaron en un programa computacional para hacer su análisis.

FASE 1 PREEVALUACION	FASE 2 ENTRENAMIENTO	FASE 3 POSTEVALUACION
<i>Aplicación individual</i>		<i>Aplicación individual</i>
Prueba de lectura de palabras con y sin dibujo, vocales, consonantes y palabras complejas	Aplicación del método Onomatopéyico. Bajo intervención única del maestro de primaria	Prueba de lectura de palabras simples y lectura de palabras con sílabas trabadas
Prueba de discriminación auditiva.	Enseñanza de letras, sílabas y palabras	Prueba de fluidez de lectura
Prueba de discriminación visual.	Ejercicios de motricidad fina con materiales didácticos para introducir la escritura.	Prueba de inferencia oral
Prueba de ubicación espacial.	Cantos, juegos y recursos complementarios acordes con el método.	<i>Aplicación grupal</i> Prueba de dictado
Prueba de inferencia oral.		Prueba de elaboración de una historia Prueba de inferencia escrita

Tabla I. Presenta el procedimiento de la investigación de acuerdo con las tres fases

Los formatos de las pruebas y las instrucciones específicas que se utilizaron en la fase uno y la fase tres se podrán apreciar con mayor detalle en la sección de anexos.

Dentro de las fases uno y tres, los investigadores desarrollaron actividades antes y después de aplicar las pruebas, esta distribución puede observarse en el siguiente cuadro

Subfase A) de preevaluación.	Subfase B) de preevaluación.	Subfase A) de postevaluación.	Subfase B) de postevaluación.
Sesiones de entrenamiento para la aplicación de pruebas	Elaboración de manuales de evaluación con base en respuestas de los niños.	Sesiones de entrenamiento para la aplicación de pruebas.	Redefinición, o ajustes de categorías de respuestas de los manuales de evaluación. Crear categorías particulares de análisis y manuales para la pruebas que sólo se aplicaron en postevaluación.
Planeación y distribución de escuelas a evaluar	Sesiones de manejo y dominio de manuales de evaluación.	Aplicación de pruebas individuales en función del número de alumnos.	Sesiones de manejo y dominio de manuales de evaluación
Aplicación de pruebas individuales	Sesiones de confiabilidad para evaluar todos los reactivos.	Aplicación de pruebas grupales en 2 días	Sesiones de confiabilidad para evaluar todas las prueba de la postevaluación

Tabla I.I Presenta el tipo de actividades seguidas dentro de cada fase del procedimiento general

3.1 RESULTADOS

Dado que el objetivo del presente trabajo es evaluar las conductas que promueve el método Onomatopéyico en niños de primer grado en la enseñanza de la lecto-escritura, a continuación se presenta un panorama de los áreas evaluadas.

Variables Dependientes	Evaluación		Observaciones	Prueba Estadística que se aplicó a las Variables Dependientes	¿Hubo diferencias entre los grupos ?	
	Inicial	Final			Eval Inicial	Eval.Final
Discriminación Visual	Si	No	La prueba evalúa repertorios precurrentes.	Chi cuadrada para estimar si había diferencias entre grupos	Si	
Discriminación Auditiva	Si	No	Idem	Idem	Si	
Discriminación Espacial	Si	No	Idem	Idem	Si	
Inferencia Oral	Si	Si	Evaluación de los antecedentes funcionales de la competencia lectora	Comparación de Medias. Desviación Estándar y como dato control: Anova por categoría de respuesta. para estimar diferencias entre grupos.	Categoría: ST .. si SP. si SI..... no Inc ... no	Categoría ST ... si SP ... si SI ... no Inc ... no
Lectura de palabras	Si	Si	Son aspectos mecánicos de la lengua escrita	Chi cuadrada	Si	Si
Lectura de sílabas Trabadas	Si	Si	Idem	Idem	Si	Si
Errores de Lectura	No	Si	No hay preeval. ya que ingresan al 1er. Grado sin saber leer textos.	Anova y prueba Tukey para estimar diferencias entre grupos.		Si
Errores en Dictado	No	Si	No hay preeval. ya que ingresan al 1er. Grado sin saber escribir.	Idem		Si
Elaboración de una Historia	No	Si	Idem	Chi cuadrada por categoría de respuesta para estimar diferencias entre grupos		Si
Inferencia Escrita	No	Si	Idem	Comparación de Medias. Desviación Estándar y como dato control: Anova por categoría de respuestas, para estimar diferencias entre grupos.		Categoría ST .. si SI .. si SP .. si Inc.. si

Tabla 2 Presenta las áreas evaluadas con respecto al dominio mecánico y funcional de la lengua escrita.

Los datos que arrojaron las diferentes pruebas aplicadas tanto al inicio como al final del ciclo escolar, fueron analizados de acuerdo con las categorías correspondientes a las 3 áreas evaluadas: repertorios Precurrentes, dominio de los aspectos Mecánicos y dominio de los aspectos Funcionales de la lengua escrita. También se realizó un análisis estadístico, utilizándose en la mayoría de los casos, pruebas estadísticas para datos no paramétricos (entre ellas la Chi cuadrada) tal como se muestra en la tabla 2. Los resultados se presentarán en dos niveles: primero, como una descripción del dato obtenido al utilizar pruebas estadísticas, y segundo, se describirán los casos más relevantes comparando las ejecuciones de los grupos tanto en la preevaluación como en la postevaluación

REPERTORIOS PRECURRENTES

Dentro del área de repertorios precurrentes se evaluaron diferentes tipos de Discriminación, los datos correspondientes a la discriminación Auditiva y Espacial (que comprende disc. arriba-abajo e izquierda-derecha) señalan que sí se encontraron diferencias significativas ($X^2 = 13$, 4 gl, $p= 0.05$) en estos aspectos, y de manera muy similar existe una diferencia significativa ($X^2= 14$, 4gl., $p=0.05$) entre los grupos con respecto a los datos en la prueba de discriminación Visual.

En la Figura 1 pueden observarse las 4 gráficas correspondientes a los Antecedentes Funcionales de la Lecto-escritura, donde en la gráfica C es evidente que hay una diferencia casi del 50% entre el grupo 1 y el 3; también puede observarse en las gráficas A, B y C que la distribución de porcentajes de respuestas correctas se ubica por encima del 50%, es decir que más de la mitad de los grupos cuentan con habilidades para iniciar su aprendizaje en lecto-escritura; no así en el área de Discriminación Izquierda-derecha, que es uno de los precurrentes más importantes, la gráfica D muestra como es que las evaluaciones arrojan datos por debajo de la mitad del dominio necesario

Los resultados evidencian que las habilidades antecedentes a la lecto-escritura en la población investigada, son diferentes en los 5 grupos, es decir que existen en todos los grupos alumnos que tienen conocimiento o bien dominio de algunos de los aspectos precurrentes a la enseñanza de la lectura y escritura, en tanto que otra parte de la población de cada grupo no

cuenta (de acuerdo con los porcentajes obtenidos) con las nociones indispensables para iniciar tal enseñanza; nos referimos a aspectos tan elementales como poder discriminar donde está la izquierda y donde está la derecha con respecto a un plano, ya que tanto la escritura como la lectura se fundamentan en este desplazamiento lateral, se encontraron datos en donde solo la cuarta parte del grupo tiene dominio sobre este aspecto y en el mejor de los casos el 50% del grupo cubrió este criterio de respuestas correctas. Estamos hablando pues de que al ingresar a primaria las tres cuartas partes de un grupo (75%) o bien la mitad de otros grupos está en notoria desventaja con respecto al otro fragmento mínimo de la población que puede discriminar acertadamente aspectos de lateralidad (izquierda y derecha).

DOMINIO DE LA MECANICA DE LA LENGUA ESCRITA

En los aspectos mecánicos de la lengua escrita se encuentran 2 áreas evaluadas al inicio y al final del año escolar: lectura de palabras (simples) y lectura de palabras con sílabas trabadas, los datos encontrados se mencionan a continuación.

Lectura de Palabras comprende reactivos que se aplicaron tanto en la preevaluación como en la postevaluación, los datos obtenidos en ambas fases fueron analizados con la prueba Chi cuadrada ($X^2= 20, 4 \text{ gl.}, p=0.01$), los resultados del análisis estadístico en preevaluación indican que existe una diferencia significativa entre los grupos. En lo correspondiente a los datos de la postevaluación, también se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($X^2= 37, 4 \text{ gl.}, p=0.01$). El incremento del dominio en esta categoría es notorio en la mayoría de los grupos ya que hubo incrementos del 20% al 80% en promedio (ver Figura 2, gráfica A), sin embargo el gpo 3 que obtuvo el porcentaje más alto en la preevaluación fue el que mostró el menor incremento de dominio con respecto a los otros 4 grupos y en contraste el gpo 2 que obtuvo un porcentaje de cero en preevaluación incrementó su dominio en más del 60%, y el incremento más significativo se observa en el gpo 5 con un aumento de más del 80%, con el cual este gpo casi llega a obtener el dominio total del aspecto mecánico en la categoría: Palabra.

Los datos de lectura de **palabras con sílabas Trabadas**, fueron analizados con la prueba Chi cuadrada con la cual en la preevaluación se observan diferencias significativas ($X^2= 10, 4 \text{ gl.}, p=0.05$); en la postevaluación las diferencias significativas que se encontraron fueron

más marcadas en comparación con los resultados de la preevaluación ($X^2= 37,4$ gl, $p=0.01$) En la Figura 2 gráfica B se observa que la distribución de los porcentajes obtenidos por los grupos es muy similar a los de la categoría anterior (gráfica A), donde el gpo. 3 muestra el menor porcentaje de incremento en el dominio de esta categoría siendo el de mayor puntuación en la preevaluación y donde los gpos 2, 5 y 1 muestran incrementos de más del 60%.

Las pruebas de lectura de palabras simples y palabras trabadas muestra que en efecto, en algunos grupos los niños mejoraron sus ejecuciones, sin embargo en la lectura de palabras simples solo se alcanzó el 95% de respuestas correctas en uno de los grupos en la evaluación final, por lo tanto si los porcentajes oscilaron entre el 35% y el 95%, quiere decir que un porcentaje de esa población al concluir el primero de primaria no puede leer correctamente una palabra de 4 sílabas (por ejemplo, la palabra margarita). En la categoría de lectura de palabras complejas o bien de palabras con una sílaba trabada, los resultados fluctúan entre el 25% y el 75%, es decir existe una diferencia del 50% entre las ejecuciones del mejor y el peor grupo en la postevaluación, cabe señalar que los grupos con el mayor porcentaje inicial fueron los que se grafican con el menor porcentaje final.

En lo que respecta a las pruebas de **Lectura y Dictado**, es conveniente recordar que se tomó como unidad de análisis el número de errores (sustituciones, omisiones e inserciones) cometidos al leer un texto breve o bien al escribir una serie de palabras, por lo que en este caso, los promedios más altos (ver Figura 3) muestran al grupo con mayor número de errores; en la prueba de **Lectura** se aplicó la prueba Anova y la Tukey, ($F= 7,7$, 4 gl, $p=0.0001$), los resultados del análisis estadístico indican que si hay diferencias significativas entre grupos donde la Desviación Estándar encontrada en los grupos va de 0.7 a 5.4 en esta categoría. En la Figura 3 gráfica A, el gpo. que mostró la peor ejecución en la tarea de lectura de un texto de 44 palabras (3 renglones aproximadamente) fue el número 4, esto significa que en un texto de apenas 3 renglones los niños cometen en promedio 6.5 errores, y que en el mejor de los grupos los niños llegan a tener 0.5 errores en promedio, lo anterior indica que al finalizar el año escolar en ninguno de los 5 grupos existió un dominio total de los Aspectos Mecánicos en Lectura ya que en alguna medida los niños sustituyen, omiten o insertan fonemas.

La prueba de **Dictado** o correspondencia gráfico-fonética también se muestra en

términos de los promedios del número de errores, los datos fueron analizados con la prueba Anova-Tukey ($F=7.8$, 4gl., $p=0.0001$) encontrándose diferencias significativas entre los grupos y donde la Desviación Estándar va del 8.8 a 43.2, en esta categoría. En esta prueba se dictaron 8 palabras y 2 frases, por lo que los promedios de los grupos oscilaron entre 10 y 60 errores (ver Figura 3 gráfica B), es decir que hubo grupos en donde se cometieron más de 50 errores en promedio. En la Figura 3 se puede comparar que el promedio de errores cometidos en una lectura de 44 palabras es mucho menor que los promedios de errores cometidos en el dictado de 8 palabras y 2 frases. En la prueba de Lectura el promedio más alto de error es de apenas 6.5, en tanto que en la prueba de Dictado el promedio más alto es de casi 60 errores; en síntesis, tanto la gráfica A como la B de la Figura 3, muestran que la diferencia entre el promedio de errores cometido en pruebas de lectura y de dictado es realmente significativa entre los grupos y que también hay diferencias entre los promedios expuestos en las 2 evaluaciones

En las pruebas de lectura y dictado el grupo 4 se caracteriza por cometer más errores en ambas pruebas con respecto a los otros grupos, la mayoría de los alumnos del grupo 4 no pueden establecer una correspondencia gráfico-fonética al finalizar el año escolar, esto es, que los niños muestran altos grados de error en tareas donde no hay estímulo visual, como es la lectura o la escritura. También el grupo 4 es uno de los menores porcentajes en las pruebas de dominio de los aspectos mecánicos en sus 2 categorías (lectura de palabras simples y trabadas) tanto en preevaluación como en postevaluación.

DOMINIO FUNCIONAL DE LA LENGUA ESCRITA

La prueba de **Elaboración de una Historia** se analizó con base en tres categorías (de acuerdo con el tipo de elaboración de las respuestas de los niños), Historias No Pertinentes, Historias a manera de Descripciones e Historias con Desligamiento. Las historias de la categoría "No pertinente" fueron aquellas que no estaban relacionadas con los dibujos presentados, la categoría de "Descripciones" corresponde al nivel más simple de elaboración ya que solo se describen los elementos que están presentes en los dibujos y por último, las historias con "Desligamiento" (Fig. 4, gráf. C) representan al nivel de mayor complejidad ya que se describe de manera relacional los dibujos vinculándolos con elementos no presentes. Los resultados de la

Chi cuadrada señalan que en las 3 categorías hubo diferencias significativas entre grupos ($X^2=58$, 4gl., $p=0.001$; $X^2=35$, 4gl., $p=0.001$; y $X^2=109$, 4gl., $p=0.0001$, respectivamente), siendo mucho más significativa la diferencia en la categoría de Desligamiento. Al comparar los datos de los 5 grupos en las tres categorías (gráficas A, B y C) se observa heterogeneidad entre los grupos y dentro de cada grupo. En la Figura 4 gráfica A se observa que en el grupo 4 más de la mitad de los alumnos no atendió al material presentado, o bien que no cuentan con las habilidades necesarias para elaborar una historia ni siquiera en términos descriptivos. Únicamente los grupos 1 y 2 muestran un porcentaje considerable de niños que pueden elaborar historias con desligamiento, sin embargo en ambos grupos existe un 30% de niños que no puede hacer tareas de este tipo. Por último, el grupo 4 es quien obtiene el mayor porcentaje de niños que elaboraron una historia *no pertinente* y por ende el de menor porcentaje de niños que pudieron elaborar historias desligándose de los dibujos presentados en la prueba.

Con respecto a las **pruebas de Inferencia**, se presentan los datos de acuerdo a las 4 categorías de respuestas clasificadas como: Sustitución Total (ST), Sustitución Incompleta (SI), Sustitución de Pregunta (SP) y respuestas Incorrectas (Inc), la prueba de Inferencia Oral realizada en la preevaluación al igual que las pruebas de Inferencia Oral y Escrita realizadas en la postevaluación, fueron analizadas con la prueba Anova para estimar si hubo diferencias entre grupos.

Los datos obtenidos en **Inferencia Oral de la preevaluación** señalan que si hubo diferencias significativas en las categorías ST y SP ($F=14.5$, $p=0.0001$, y $F=11.5$, $p=0.0001$, respectivamente), sin embargo en las categorías SI e Inc no se encontraron diferencias entre los grupos ($F=0.7$, $p=0.5$; y $F=1.1$, $p=0.3$, respectivamente).

El resultado obtenido en la prueba de **Inferencia Oral de la postevaluación**, arroja datos muy similares a lo encontrado en la preevaluación ya que en las categorías de ST y SP, también se encontraron diferencias significativas ($F=5.7$, $p=0.0004$, y $F=4.9$, $p=0.001$, respectivamente). Por otro lado las categorías de SI e Inc. sometidas a la prueba estadística no señalan diferencias entre los grupos ($F=1.6$, $p=0.1$, en ambas categorías)

En lo que respecta a la prueba de **Inferencia Escrita**, el resultado de la prueba Anova señala que si hubo diferencias significativas entre los grupos en todas las categorías, ST, SI, SP e

Inc ($F=6.3$, $p=0.0002$; $F=3.9$, $p=0.006$; $F=6.7$, $p=0.0001$; y $F=6.8$, $p=0.0001$, respectivamente).

La mayoría de las respuestas de la población se ubican en la categoría de Sustitución de Pregunta (SP) (cabe recordar que esta categoría concentra a las diversas respuestas que fueron pertinentes a la pregunta, pero que no vincularon completamente la información de la oración y la pregunta efectuada) dado que al iniciar el primer año de primaria hubo niños que no podían elaborar ninguna respuesta de las 10 oraciones y preguntas leídas, algunos niños se limitaban a repetir “textualmente” la oración y en otras situaciones su respuesta consistía en fragmentos sin lógica.

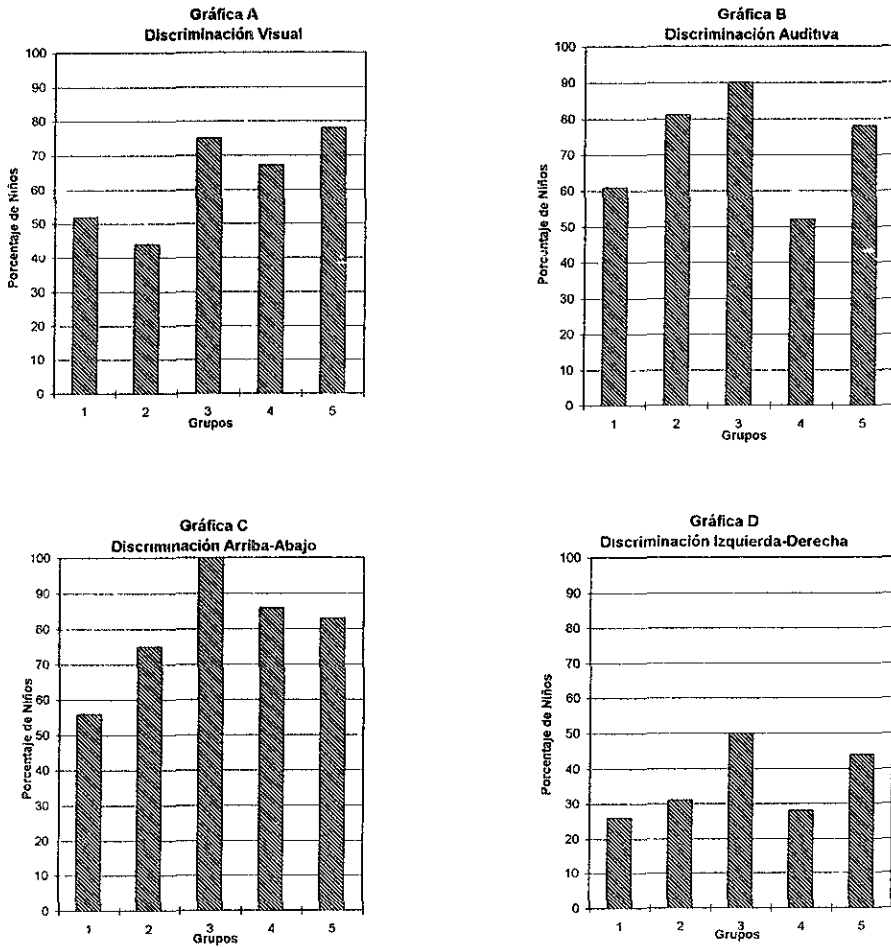
En la Figura 5 gráfica A, se observa que en los grupos donde hubo incremento en la categoría (ST) no fue significativo si se compara con los promedios más altos que fueron los obtenidos en la preevaluación. En la mayoría de los grupos los promedios de las respuestas de la categoría SP (gráfica C) aumentaron y en los grupos 1 y 2 se aprecia un decremento en el promedio de respuestas de este tipo. En la gráfica D se observa que aumenta, en todos los grupos, el promedio de respuestas Incorrectas.

Las categorías correspondientes a la prueba de Inferencia Escrita, se encuentran graficadas en la misma Figura 5 pudiéndose observar que las mejores ejecuciones corresponden a los grupos 1, 2 y 5 en las tres categorías de respuestas pertinentes (gráficas A, B y C), siendo el grupo 2 el que muestra los más altos promedios en las categorías que implican respuestas de inferencia. Sin embargo, los datos muestran que los promedios más altos de respuestas Incorrectas corresponden a la prueba Inferencia Escrita aún comparándolos con los promedios de Inferencia Oral en postevaluación, es decir, que el número de respuestas incorrectas es mucho mayor en la prueba de inferencia escrita que en las pruebas de inferencia oral (ver gráfica D)

Se esperaba que aún cuando los grupos mostraban diferencias en cuanto al tipo de ejecuciones y la calidad de estas, la utilización del método Onomatopéyico desvanecería las diferencias encontradas al inicio propiciando un incremento en el número y en la calidad de las respuestas correctas de los aspectos macánicos así como en el tipo de elaboraciones en la postevaluación, sin embargo los resultados obtenidos por medio de diversas pruebas para detectar el grado de dominio de la lengua escrita después de un año de entrenamiento con un método específico, señalan que en la mayoría de las tareas finales de lectura y escritura sus

ejecuciones son de baja calidad de acuerdo con los criterios establecidos. Por último, el tipo de respuestas que elaboran los niños al aplicar 3 diferentes tipos de pruebas de inferencia (una en preevaluación y 2 en postevaluación) permite conocer que la interacción método-maestro-grupo evaluada, si bien no incrementa la calidad de las respuestas de los niños, por lo menos si prolonga el hecho de que sea mayor el porcentaje de respuestas del tipo SP (la categoría de Sustituciones de Pregunta, que es considerada como la respuesta pertinente de menor calidad) por sobre las otras 3 categorías; en la mayoría de los grupos se aprecia un ligero descenso en el tipo de respuestas ST (son las respuestas que recuperan los elementos de la oración y elaboran una respuesta pertinente de acuerdo con lo que se les pregunta), esto es, que los niños entrenados bajo el programa del método Onomatopéyico no son entrenados para responder de tal manera que recuperen y vinculen la información que se les proporciona en un texto, solo están acostumbrados a responder ante los estímulos presentes y casi de manera textual la respuesta contiene los mismos elementos verbales que la pregunta, los datos obtenidos en la categoría ST muestran que los niños se limitan a responder con lo que tienen en el mismo enunciado sin esforzarse por buscar otra respuesta, no realizan ninguna labor de inferencia, por lo que resultaría más difícil promover un buen grado de comprensión en la lectura y la escritura. En cuanto a la prueba de Inferencia Escrita se observa que quien presenta resultados más pobres en comparación con las otras escuelas es el grupo 4 ya que muestra el menor promedio de respuestas en la categoría ST y el mayor promedio en la categoría de respuestas Incorrectas, estos datos situados en categorías extremas son similares a los datos del grupo 3, que también se ha venido caracterizando junto con el grupo 4 como los grupos con las peores ejecuciones ante diferentes tareas

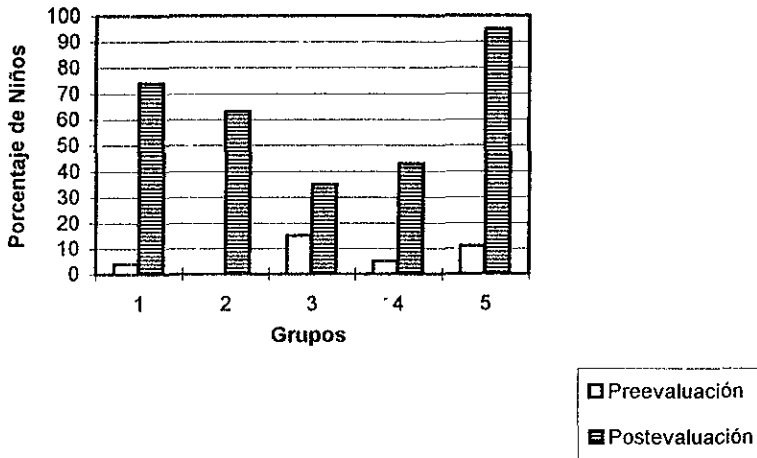
ANTECEDENTES FUNCIONALES
DE LA LECTO-ESCRITURA



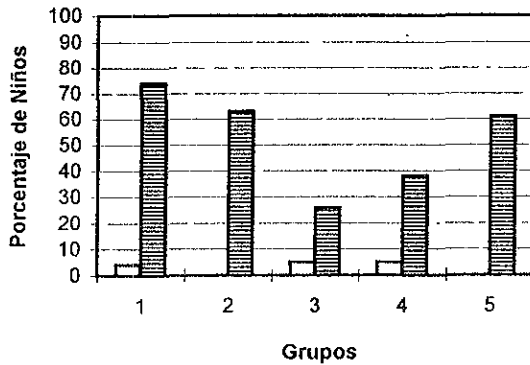
En la figura 1 se muestran las cuatro gráficas correspondientes a los porcentajes de niños de cada escuela que respondieron al criterio de respuestas correctas en cada una de las áreas de "discriminación", las cuales son precursores para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

DOMINIO DE LOS ASPECTOS MECANICOS

Gráfica A
Categoría: palabra



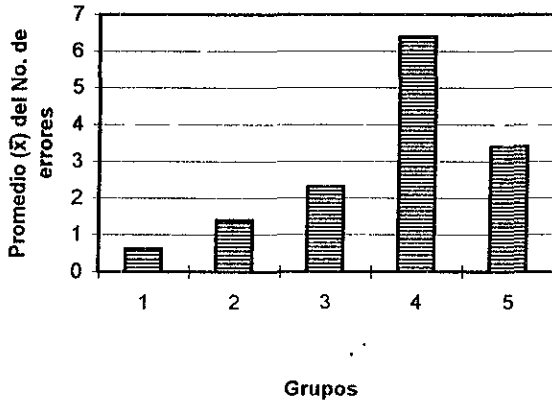
Gráfica B
Categoría: Trabada



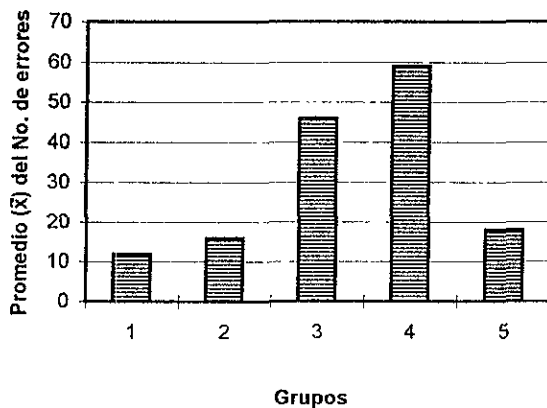
En esta figura se muestran los porcentajes de niños que respondieron al criterio de respuestas correctas en las pruebas de lectura de palabras simples y con sílabas trabadas, en la primera y segunda evaluación

DOMINIO DE LOS ASPECTOS MECANICOS EN LECTO-ESCRITURA

Gráfica A
Errores en la lectura



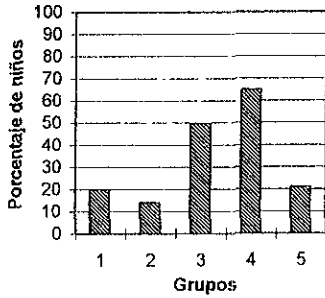
Gráfica B
Errores en dictado



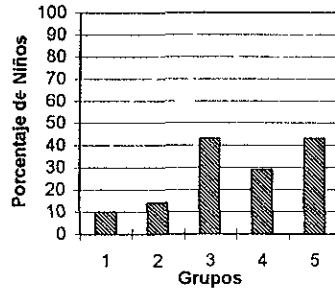
En la figura 3 se observan los promedios del número de errores que se cometieron en dos diferentes evaluaciones. La gráfica A corresponde a los promedios de errores en una lectura de 44 palabras (tres renglones). La gráfica B corresponde a la prueba de dictado de 8 palabras y dos oraciones.

DOMINIO FUNCIONAL DE LA LENGUA ESCRITA

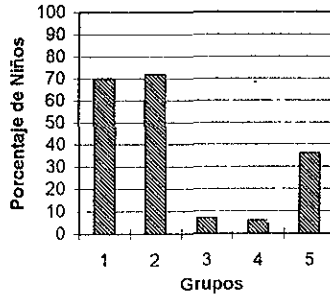
Gráfica A
Elaboración de una historia:
no pertinentes



Gráfica B
Elaboración de una historia:
descripciones



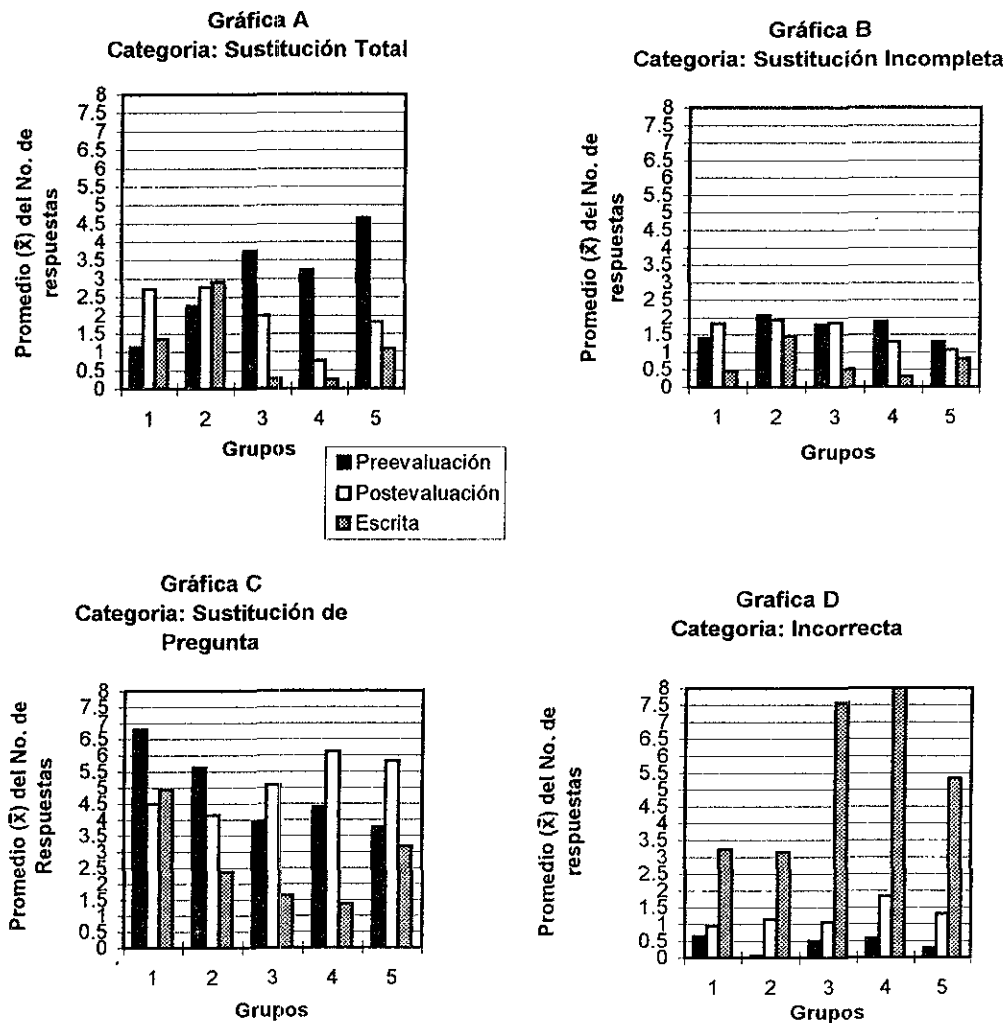
Gráfica C
Elaboración de una historia:
desligamiento



En la figura 4 se muestran los porcentajes de niños que elaboran historias en las 3 diferentes categorías No pertinentes, Descripciones e Historias con Desligamiento en la prueba de Dominio Funcional de la Lengua Escrita

Figura 5

DOMINIO DE LOS ASPECTOS FUNCIONALES DE LA LENGUA ESCRITA



En la figura 5 se muestran las 4 gráficas correspondientes a las diferentes categorías de respuesta de la prueba de Inferencia Oral en evaluación inicial y las pruebas de Inferencia Oral y Escrita en la evaluación final.

CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación se plantearon dos objetivos: 1) Evaluar el método Onomatopéyico con una muestra de niños de la zona metropolitana de la Ciudad de México, y 2) Analizar el tipo de ejecución que promueve en los niños el método Onomatopéyico ante las pruebas aplicadas. En cuanto al primero de ellos cabe mencionar que fue realizado de acuerdo con las características poblacionales señaladas, utilizando diversas pruebas encaminadas a evaluar los precurrentes, el dominio mecánico y funcional de la lengua escrita al inicio y al final del primer año escolar. En lo que respecta al segundo objetivo, los resultados obtenidos a través de las pruebas aplicadas indican en términos generales, que en la mayoría de las pruebas las ejecuciones de los niños corresponden a las categorías de respuesta de menor complejidad.

En la prueba de inferencia oral en la postevaluación, los datos obtenidos fueron en retroceso con respecto a la preevaluación, es decir, disminuyeron en la mayoría de los grupos las respuestas del tipo ST, e incrementaron en todos los grupos las respuestas incorrectas (Inc). Una posible explicación de los resultados obtenidos al utilizar las pruebas estadísticas es que los niños que estuvieron cursando el primer año de primaria bajo la instrucción del método Onomatopéyico, no pueden responder ante tareas de inferencia, de comprensión, o bien tareas que requieren un poco más de elaboración, porque el programa no está diseñado para fomentar la comprensión en la lectura ni en la escritura, el método fonético Onomatopéyico está diseñado para fomentar el aprender mecánico, ya que en su programación se insertan tareas de memorización, copia, repetición textual y oral de información etc., pero no está diseñado para promover y ejercitar el desarrollo intelectual de los escolares y esto fue determinante al comparar los aspectos mecánicos y funcionales; sin embargo los resultados de las pruebas con que se evaluaron aspectos mecánicos indican que en la mayoría de los grupos ni siquiera se logró un porcentaje satisfactorio en las áreas mecánicas, pero fue menos satisfactorio aún en las áreas de dominio funcional

Otro dato importante que las pruebas evidencian es que las ejecuciones que promueve el método fonético Onomatopéyico en los 5 grupos evaluados fueron diferentes, ante esta situación

se buscó algún indicio del porqué los resultados fueron tan variables en las diversas categorías analizadas, para ello se realizó un contrastaste de los resultados y las variables a las cuales se pudieran atribuir tales ejecuciones.

Los resultados fueron comparados con diversos factores, considerando su posible correlación con:

- 1) El nivel de entada de los niños
- 2) Los años de experiencia del profesor dando clases en primer grado.
- 3) Número de métodos conocidos por el profesor.
- 4) Años de experiencia con el método Onomatopéyico.
- 5) Número de niños por grupo.
- 6) El turno (matutino o vespertino)
- 7) Nivel académico del docente, y
- 8) Años de experiencia como docente, en general

Al comparar los resultados con los factores antes mencionados, se obtuvo que no hay correlación entre las características particulares mencionadas y los resultados de las pruebas. Sin embargo, si no existe correlación entre características particulares y el tipo de ejecución de los niños, es pertinente buscar ¿en qué aspectos se encontró mayor variabilidad, o bien entre qué grupos existen los rangos más amplios?, y ¿qué tienen en común estos grupos al terminar el año escolar, a pesar de sus diferencias?

La respuesta a la primer pregunta puede apreciarse en el cuadro de rangos de las categorías de respuestas más significativas de la postevaluación, en donde se comparan a los grupos con las peores ejecuciones versus los grupos con las mejores ejecuciones (con la finalidad de hacer más clara la comparación, se muestran las categorías de respuesta más extremas en cada prueba, por ejemplo Historias No pertinentes -versus- Historias con Deshigamiento) Los aspectos en donde hay mayor variabilidad son en los Errores en la Lectura y Errores en Dictado, en la elaboración de Historias No pertinentes y con Desligamiento, así como en la lectura de Palabras Simples y Trabadas; en las pruebas de Inferencia, el rango más amplio de la variabilidad entre grupos fue de 2.7, considerando que los datos corresponden al promedio (\bar{X}) de respuestas correctas obtenido por cada escuela

Y con respecto a la segunda pregunta, se encontró que lo único que tienen en común los cinco grupos es una pobre ejecución en la prueba de Inferencia Escrita (ST, rango de \bar{X} de 0.2 a 2.9), y en la prueba de Inferencia Oral (ST, rango de \bar{X} de 0.8 a 2.8).

Los resultados de las pruebas sometidos a un análisis estadístico demostraron que existen diferencias significativas en la mayoría de las categorías entre los 5 grupos en que se llevó a cabo el mismo método de lecto-escritura durante un año escolar, por lo que no se pueden atribuir los resultados al método Onomatopéyico ya que si el método fuera responsable de los resultados éstos deberían ser homogéneos en la población evaluada y por el contrario encontramos variabilidad entre grupos de más del 50% en varias categorías (ver cuadro "A") Se concluye entonces que a partir de que las pruebas estadísticas señalan diferencias entre grupos, los resultados en términos generales pueden quizá también ser debidos a la forma en que se dá la interacción método-maestro-alumno y no exclusivamente al método Onomatopéyico en particular. Finalmente, la interacción método-maestro-grupo (considerando las características de esta población), predice en cierta forma que los niños entrenados bajo estas condiciones "no alcanzarán el Dominio de Inferencia", aún después de haber cursado un año escolar bajo la programación y características particulares de uno de los métodos de lecto-escritura con más arraigo en la Ciudad de México.

Cuadro A. Rangos de las categorías de respuesta en postevaluación.

Categoría.	Peores ejecuciones.	No. De Grupo (s)	Mejores ejecuciones.	Grupo (s)	Variabilidad entre gpos.
Lectura de palabras simple	35%	3	95%	5	60%
Lectura de sílabas trabadas	26%	3	74%	1	48%
Errores en Lectura	$\bar{X}= 6.5$	4	$\bar{X}= 0.5$	1	$\bar{X}=6$
Errores en Dictado	$\bar{X}= 5.8$	4	$\bar{X}= 1.2$	1	$\bar{X}=4.6$
Historias No pertinentes	66%	4	14%	2	52%
Historias con Destigamiento	6%	4, 3	70%	1, 2	64%
Inferencia Escrita (ST,SI)	$\bar{X}= 0.4$	3, 4	$\bar{X}= 2.5$	2	$\bar{X}=2.1$
Inferencia Oral (ST,SI)	$\bar{X}= 1$	4	$\bar{X}= 2.5$	1, 2	$\bar{X}=1.5$
Inferencia Oral (SP)	$\bar{X}= 6$	4, 5, 3	$\bar{X}= 4.1$	1, 2	$\bar{X}=1.9$
Inferencia Escrita (ST)	$\bar{X}= 0.2$	3, 4	$\bar{X}= 2.9$	2	$\bar{X}=2.7$
Inferencia Oral (ST)	$\bar{X}= 0.8$	4	$\bar{X}= 2.8$	1, 2	$\bar{X}=2$

En este cuadro se puede apreciar la frecuencia con que aparecen los mismos grupos en las categorías extremas de ejecuciones, caracterizándose los grupos 3 y 4 como los de peor desempeño, los grupos 1 y 2 se caracterizaron por aparecer con mayor frecuencia en las diferentes categorías como los de mejores ejecuciones y por último el grupo de ejecución intermedia fue el número 5

Por otra parte el método de lecto-escritura Onomatopéyico de mayor arraigo en la materia, aún con sus características tan versátiles (sintético, fonético, simultáneo, basado en las onomatopeyas, etc...) e implementado con nuevas propuestas de ejercicios para enseñar a leer y escribir en las primarias públicas, al ser evaluado mediante diversas pruebas de lecto-escritura, arrojó datos tan poco satisfactorios en áreas de Dominio Mecánico y Funcional que permiten demostrar que el programa bajo el cual se rige el método, no fomenta conductas de inferencia por lo que las ejecuciones de los niños permanecen en los niveles más bajos de acuerdo con las categorías de análisis establecidas. Finalmente se obtuvo que los niños que formaron parte de esta interacción no elaboran discursos, no incrementan notoriamente sus habilidades de dominio funcional y sólo se desempeñan de manera aceptable en áreas de dominio Mecánico respondiendo en términos descriptivos, basados en el contexto, repiten textualmente las preguntas (no inferen) Con la observación de que quizá también influyó la manera en que el maestro llevó a cabo la implementación del método, aunque este aspecto no fué evaluado en esta investigación, sí se contempló en el proyecto general pero los resultados aún no han sido analizados

ALTERNATIVAS:

Una posible alternativa derivada de las conclusiones de la presente investigación, es que si los docentes desean continuar aplicando el método Onomatopéyico, reciban orientación sobre la urgente necesidad de replantear los objetivos que establece el método, dado que los resultados muestran que en realidad ni siquiera se llegan a alcanzar niveles satisfactorios del dominio macánico de la lengua escrita, que es precisamente la parte central de su programación

El hecho de brindar evidencia empírica de este tipo de investigaciones va encaminada a sensibilizar a los profesores que aún utilizan el método Onomatopéyico, a la vez que se difunden las ventajas y desventajas de otros métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, de esta forma queda abierta la posibilidad de que los maestros retomen como propuestas educativas para ciclos escolares futuros, alguno de los métodos más actuales que conozcan, o bien que comprendan la calidad de las ventajas que ofrecen los métodos

Otra posible alternativa es el método de lecto-escritura "interconductual" que promueve entre otros aspectos, que la enseñanza de la lectura y la escritura cumpla con el criterio de

funcionalidad, entrena a los niños a desarrollar habilidades para un responder inferencial, o bien la enseñanza de la escritura no concluye en la reproducción o copia de textos ya que se fomenta con este método la creación o elaboración gráfica de información que le permita al niño vincular su experiencia diaria con el aprendizaje escolar; lo anterior puede también respaldarse en el hecho de que este método se elaboró por psicólogos atendiendo a las deficiencias encontradas en otras investigaciones.

Un ejemplo de las actividades que se incluyen en el Programa Interconductual Para la Enseñanza de la Lengua Escrita es el siguiente:

“Escritura de cuentos a partir de tres tarjetas.

1) El maestro muestra tres tarjetas que describen una secuencia y solicita a los niños que elaboren una historia con base en la información contenida en las tarjetas.

2) El maestro revisa los escritos elaborados por los pequeños y les indica que su historia debe: a) incluir las tres tarjetas, b) vincular una tarjeta con la siguiente y, c) incluir otros elementos sugeridos en los dibujos. La corrección de los escritos puede realizarse grupalmente solicitando a los niños que lean su historia en voz alta o individualmente.” (Mares, Plancarte y Rueda, 1996, p 7)

A través de este breve ejemplo de las actividades que propone el método Interconductual es posible contrastar de manera general cuales son los objetivos y que ejecuciones se promueven con cada uno de los métodos de lecto-escritura, también puede observarse que la enseñanza de la lectura y la escritura implica la elaboración de instrucciones claras y encaminadas hacia un objetivo particular, las tareas asignadas deben corresponder a un previo entrenamiento que se ocupe más que de la memorización, del aprendizaje y comprensión de cualquier tema, a fin de lograr un dominio de los diferentes aspectos que abarca la lectura y la escritura. Con la creación de este método para la enseñanza de la lectura y la escritura, se abre un espacio más a la labor del psicólogo en el área educativa difundiendo en primer instancia toda la evidencia empírica del

estado actual de los métodos de enseñanza y en segunda instancia brindando y destacando a partir de esa evidencia empírica al método Interconductual, creado a partir de la teoría psicológica Interconductual, el cual permite cubrir aspectos de la enseñanza de la lecto-escritura, que otros métodos no atienden.

REFERENCIAS

- Arrieta C., (1997). Análisis de la Relación Entre los Antecedentes de la Lengua Escrita y la Comprensión y Fluidéz de Lectura Reporte de investigación. ENEP-Iztacala. UNAM, México.
- Barbosa H., (1985). Como Han Aprendido a Leer y Escribir Los Mexicanos. Editorial Pax-México México
- Campbell, D y Stanley J., (1973) Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en Investigación Social. Buenos Aires: Amorrort.
- De la Vega A., (1983). Técnicas Contemporáneas Para la Adquisición de la Lectura Tesis de Licenciatura. ENEP-Iztacala. UNAM. México.
- Estévez N., (1995). "Estudio Comparativo Para Evaluar Español en Niños de Primero de Primaria". Educación 2001. No.2, P p 44-48. México.
- Guzmán R., (1985). "El Manejo Escolar del Lenguaje Escrito" Revista Colombiana de Educación. No. 16. Colombia. Pp 130-146
- Jiménez y Coria L (1978) Técnica de la Enseñanza de la Lengua Nacional. Fernández Editores México Pp 14-76
- Kantor J.R y Smith M.W., (1975) The Science of Psychology. An Interbehavioral Survey Chicago: Principia Press

- Mares C., Plancarte C. y Rueda P., (1994). Evaluación de Programas Para la Enseñanza Funcional de la Lengua Escrita. Integración. P.p. 5-6, 112-117
- Mares C., Plancarte C. Y Rueda P., (1996) Programa Interconductual Para la Enseñanza de la Lengua Escrita. Certificado en la Dirección General del Derecho de Autor, SEP. Número 85184. México.
- Morales M., y Navarro G., (1994) Revisión de los Métodos de Lecto-Escritura Para Desarrollar Sugerencias en la Enseñanza de Esta. Tesis de Licenciatura. ENEP-Iztacala. UNAM. México.
- Oñativia V., (1989). "Análisis Crítico de las Propuestas Acerca del Aprendizaje de la Lecto-escritura en los Últimos 30 años". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Año 15, No. 65-abril Argentina.
- Pinnell G., Lyons C., DeFord D., Bryk A., y Seltzer M., (1994). "Comparing Instructional Models for the Literacy Education of High-risk First Graders". Reading Research Quarterly. Vol. 29. No. 1. P.p. 9-39
- Rébsamen C., (1912). La Enseñanza de la Lectura y Escritura en el Primer Año Escolar. Guía Metodológica. Imprenta de la vda. de Ch Bouret. México
- Ribes I. y López V. (1985) Teoría de la Conducta. Un Análisis de Campo y Paramétrico. Trillas. México
- Rodríguez L. (1991). El proceso de Adquisición de Lecto-escritura. El Método Fonético-silábico Visto Desde la Perspectiva Psicológica. Tesis de Licenciatura ENEP-Iztacala UNAM. México.

- Ruiz S. (1992). La Enseñanza Simultánea de Comunicación Vocal y Lecto-Escritura en Sujetos Hipoacúsicos. ENEP-Iztacala UNAM México.
- Salas M., y Córdoba C., (1994). La Evaluación del Método Natural en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura de Palabras en Alumnos con Necesidades de Educación Especial. Nueva Epoca. México.
- Tapia Z., (1991). El Método Analítico en el Proceso de Enseñanza de la Lecto-escritura Bajo una Perspectiva Psicológica Tesis de Licenciatura. ENEP- Iztacala. UNAM México.
- Torres Q., (1964) Guía del Método Onomatopéyico Para Enseñar a Leer y Escribir Simultáneamente Patria S.A , México. Sexta edición. P.p 126

ANEXOS

ANEXO 1

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA**

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

FICHA DE DATOS

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

NOMBRE: _____

ESCUELA Y TURNO _____

AÑOS DE SERVICIO _____

NIVEL ACADEMICO _____

EXPERIENCIA DOCENTE EN PRIMER GRADO _____

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

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

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

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

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO 2
MANUAL DE APLICACION DE LA PRUEBA CORRESPONDIENTE
A LA PRIMERA EVALUACION







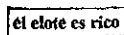

1.- LECTURA DE PALABRAS SIN DIBUJOS Y CON DIBUJOS

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

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

EN LA ORACIÓN CON DIBUJO se pregunta al final de todo el procedimiento correspondiente a las figuras con dibujos ¿Qué decía?, al mismo tiempo que se recoge la tarjeta o que se tapa ligeramente, y se anota la respuesta. Algunos niños que comienzan a deletrear después de leer e-lo-tee-ccs-ni-coo. dicen: "no sé", por ejemplo.

NOTA: En ningún caso el evaluador deberá señalar el dibujo o la palabra, ni mostrar desaprobación ante ninguna respuesta, en todos los casos, sea correcta o incorrecta la respuesta se sigue la secuencia señalada animando siempre al niño a contestar las preguntas planteadas.

FIG.	INSTRUCCION	REGISTRO	INSTRUCCION	REGISTRO
	¿Qué dice aquí?..... ¿Qué crees que diga aquí?	Lee la palabra _____ Otra respuesta _____ Nota: se anota exactamente la respuesta	¿Cómo sabes que dice. ?	_____ Se anota lo que diga
	¿Qué dice aquí? . ¿Qué crees que diga aquí?	Nota: se anota lo que diga y cómo lo dice. Ejemplo: e-lo-te	Ahora léelo de nuevo, señalándolo con tu dedo.	_____ Se anota lo que señala y cómo señala. Si señala el dibujo, una letra, toda la palabra, de izquierda a derecha,
	¿Qué dice aquí? . ¿Qué crees que diga aquí?	Lee la palabra _____ Otra respuesta _____	¿Cómo sabes que dice. ?	_____ Se anota lo que diga
	¿Qué dice aquí? .. ¿Qué crees que diga aquí?	Se anota la respuesta	Ahora léelo de nuevo, señalándolo con tu dedo.	_____ Se anota lo que señala y cómo señala.
	¿Qué dice aquí? ¿Qué crees que diga aquí?	Lee la palabra _____ Otra respuesta _____	¿Cómo sabes que dice..?	_____ Se anota lo que diga
	¿Qué dice aquí?.. ¿Qué crees que diga aquí?	_____	Ahora léelo de nuevo señalándolo con tu dedo	_____ Se anota
	¿Qué dice aquí? ¿Qué crees que diga aquí?	Lee la palabra _____ Otra respuesta _____	¿Cómo sabes que dice. ?	_____ Se anota
	¿Qué dice aquí ? ¿Qué crees que diga aquí?	_____	Ahora léelo de nuevo, señalándolo con tu dedo	_____ Se anota
	¿Qué decía?	_____		_____
		se anota la respuesta		

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

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

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

FIGURAS.

a i m u e s o p

dragón fruta pluma globo

3.- DISCRIMINACION AUDITIVA

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

REGISTRO:

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

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

4.- DISCRIMINACION VISUAL

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

FIGURAS:

	memo		abierto
llanto	memo	escuela	adentro
			adierto
			abierto
	look		bado
loud	cook	look	bado
			dado
			dado

5.- UBICACION ESPACIAL Y ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

MATERIAL: SE ENTREGA AL NIÑO UN LÁPIZ

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

FIGS.

INSTRUCCION

- pelota "Haz una raya debajo de esta palabra" (se señala con el dedo la palabra)
- ☆ "Tacha o raya el punto que está al lado izquierdo de la estrella"
- ▲ "Dibuja un punto arriba de la casa"
(Después de que lo haya hecho) "Ahora pon un tache al lado derecho de la casa"
- NOMBRE _____ "Escribe aquí tu nombre" (se señala con el dedo la raya donde tienen que escribir)

ANEXO 2 a

FORMA DE REGISTRO

NOMBRE _____ EDAD _____ GRUPO _____
 ESCUELA _____ METODO _____

1.- LECTURA DE PALABRAS SIN DIBUJOS Y CON DIBUJOS

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



clote Dice: _____ Hace _____

monedas Lee _____ Cómo sabes que dice. ?
 Otra _____



monedas Dice: _____ Hace _____

ropa Lee _____ Cómo sabes que dice ?
 Otra _____



ropa Dice: _____ Hace _____

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



el clote Dice: _____ Hace _____
 es rico

Qué decía?: _____

2.- LECTURA DE PALABRAS SUELTAS

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

3.- DISCRIMINACION AUDITIVA

"gun"	jun _
	fun _
	gun _

"yan"	chan _
	yan _
	chuan _

"bandi"	bandy _
	dandy _
	sindy _

4.- DISCRIMINACION VISUAL

llanto	_____
memo	mcmo _____
escuela	_____

abierto	adierto _____
	adentro _____
	abierto _____

look	loud _____
	cook _____
	look _____

bado	bado _____
	dado _____
	dado _____

ANEXO 3
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-IZTACALA
CAMPUS IZTACALA
Aprendizaje Humano: Lecto escritura
Inferencia oral 1

1) Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana.
¿Qué pasa cuando el reloj de Luis no funciona?

2) Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar.
¿A qué hora juega Pedrito con su gato? Si contesta dando sólo la hora se agrega: Sí, y en qué momento del día?

3) Los cangrejos son unos animales que levantan sus tenazas cuando los atacan.
¿Qué hace Timi mi pequeño cangrejo cuando mi perro bravo le gruñe?

4) Mimí estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Mimí haciendo su tarea? Si contesta dando sólo la hora se agrega: Sí, y en qué momento del día?

5) Después de comer Paco salió de la cocina y bajó a su cuarto.
¿En dónde está la cocina y en dónde el cuarto de Paco?

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

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

8) Las nubes grises con señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises.
¿Cómo será el día mañana?

9) Anita subió a su cuarto después de jugar.
¿En dónde está el cuarto de Anita?

10) Cuando la campana de mi escuela suena mi perro Nerón siempre va por mí a recogerme.
¿Qué pasa cuando la campana no suena?

ANEXO 3 a

NOMBRE DEL NIÑO _____

6.- COMPRESION DE ORACIONES

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - _____

5 - _____

6 - _____

7 - _____

8 - _____

9 - _____

10 - _____

11 - _____

12 - _____

5.- UBICACION ESPACIAL

pelota



NOMBRE _____

ANEXO 4

MANUAL DE APLICACION PARA LA SEGUNDA EVALUACIÓN

1. COMPOSICION ESCRITA Y LECTURA DE COMPRENSION:

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

A) COMPOSICIÓN ESCRITA:

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

- Se les da a los niños la hoja de composición, repartiendo en una hilera de niños una de las hojas (por ejemplo, la hoja con los dibujos del perro) y en otra hilera la hoja diferente (la del incendio) y se les pide que escriban un cuento de lo que ven allí. Específicamente: "Escriban su nombre arriba de la hoja, por favor. Aquí donde dice el nombre (se les enseña) ¿ya terminaron?. Muy bien, ahora escuchen bien, a cada uno de ustedes les pasé una hoja diferente para que no se copien. Ustedes van a hacer un cuentito con los tres dibujos que tiene en su hoja, (se les enseña una hoja) Aquí hay tres dibujos (se señalan de izquierda a derecha cada uno de los dibujos) ustedes van a escribir en estas rayas que están abajo UN CUENTO DE LO QUE PASA AQUÍ, UN CUENTO DE LO QUE USTEDES VEAN EN SUS DIBUJOS."

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

MUY IMPORTANTE.

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

2.- COMPRENSIÓN DE ORACIONES Y DICTADO.

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

A) COMPRENSION DE ORACIONES:

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

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

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

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

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

***MUY IMPORTANTE.**

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

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

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

B) DICTADO DE PALABRAS Y ORACIONES:

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

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

-luna	-crayola
-machete	-jarro
-payaso	-tinaco
-vagabundo	-Manuel fue al parque
-dulce	-La profesora trajo una blusa roja

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

PRUEBAS INDIVIDUALES: COMPRENSION ORAL, LECTURA.

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

A. COMPRENSION ORAL.

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

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

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

margarita

¿Qué dice aquí?

* **AL NIÑO QUE NO LEE LA PALABRA:**

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

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

2) Se pasa a la figura con dibujo


margarita

¿Qué crees que diga aquí?

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

Después, Ahora léelo señalando con tu dedito

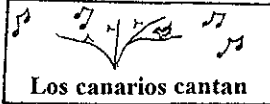
3) Se le presenta la siguiente tarjeta:

Los canarios cantan

¿Qué crees que diga aquí?

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

4) Después se le presenta la tarjeta con dibujo:


Los canarios cantan

Se pregunta: ¿Qué crees que diga aquí?

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

Después Ahora léelo señalándolo con tu dedito

Se le presentan una por una las siguientes figuras, y se pregunta ¿COMO SUENA ESTA LETRA?

i **m** **u** **e** **s** **o** **p**

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

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

1) SE LE PRESENTA LA FIGURA

Los canarios cantan

¿Qué dice aquí?

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

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

¿Qué dice aquí?

dragón

fruta

pluma

globo

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

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

IMPORTANTE

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO 5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-IZTACALA Inferencia oral 2

- 1) Pepe tiene una lavadora en donde lava toda sus camisas.
¿Qué pasa cuando la lavadora se descompone?
- 2) Siempre que Lucía juega a las muñecas su mamá la llama a cenar.
¿A qué hora juega Lucía con las muñecas?
- 3) Los halcones son unos animales que agitan sus alas cuando los atacan.
¿Qué hace Tito mi amigo el halcón cuando mi perro bravo le gruñe?
- 4) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?
- 5) Después de estudiar José salió del estudio y subió a su cuarto
¿En dónde está el estudio y en dónde el cuarto de José?
- 6) Cuando terminó de bañarse Paco salió de la cocina y se puso a leer.
¿En dónde se bañó Paco?
- 7) Todos los policías usan gorra y uniforme negro. Luis es un policía.
¿Cómo se viste Luis?
- 8) Las nubes grises con señal de lluvia. Mañana no habrá nubes grises.
¿Cómo será el día mañana?
- 9) María bajó a la sala después de dormir.
¿En dónde está la sala?
- 10) Cuando el gallo canta mi tía limpia siempre la jaula del canario.
¿Qué pasa cuando el gallo no canta?

ANEXO 5 a

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO CAMPUS IZTACALA

ESTRATEGIAS DE CALIFICACION SEGUNDA EVALUACION. INFERENCIA ORAL

SUSTITUCION TOTAL. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es, vinculando la pregunta con el enunciado. Se califica como **ST**.

SUSTITUCION INCOMPLETA. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta y además atiende pero sólo a elementos fraccionados del enunciado. Los fragmentos que recupera son relevantes de acuerdo al propósito del enunciado, no sólo palabras circunstanciales. Se califica como **SI**.

SUSTITUCION DE PREGUNTA. El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta pero que no tiene que ver con la información contenida en el enunciado, se califica como **SP**.

INCORRECTA. Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta. Se califica como **Inc.** o bien el código con que aparecerá es "0".

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

ST: Abajo

SI: Arriba

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

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

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

ST: El cuarto arriba y el estudio abajo

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

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

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

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

ST: En la cocina

SI:

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

Inc: Arrib, abajo, arriba del cuarto

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

ST: En la noche, a la hora de cenar

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

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

Inc: ***

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

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

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

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

Inc.: ***

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

ST: Con gorra y uniforme negro

SI: Con uniforme negro, con gorra negra

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

Inc.: Azul

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

ST: Agita sus alas, aletea, mueve sus alas

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

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

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

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

ST: No lava sus camisas, ya no las lava

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

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

Inc.: Porque hecha su ropa sucia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inc: Temprano/ triste

NOMBRE: _____

ANEXO 5 b

GRUPO: _____

COMPRESION ORAL:

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

2.- LECTURA

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

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

Léelo señalándolo con tu dedo

Los canarios cantan ¿Qué dice? _____

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

¿Qué decía? _____

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

Léelo señalándolo con tu dedo

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

dragón _____ fruta _____ pluma _____ globo _____

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

DIA DE LLUVIA

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

ANEXO 6

FLUIDÉZ DE LECTURA

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

DÍA DE LLUVIA

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

En una hoja aparte, el experimentador anota los errores y el tiempo de lectura, por ejemplo:

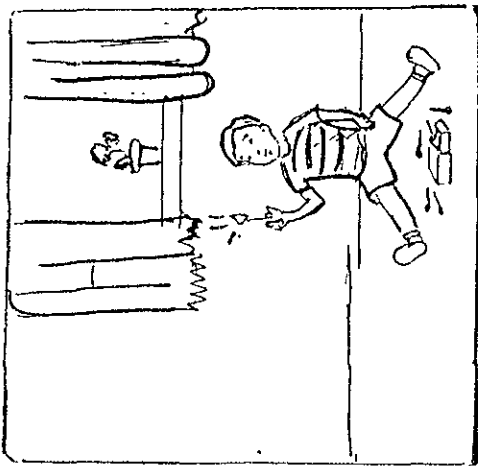
Nombre: _____ Tiempo de inicio: _____ Tiempo Fin: _____
Grupo: _____ Tiempo total: _____

DIA DE LLUVIA

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

No. Omisiones _____ No. Inserciones _____ No. Sustituciones _____

Nombre _____



ANEXO 7



Nombre _____



ANEXO 7 a



ANEXO 7 b

MANUAL DE CALIFICACION ELABORACION DE HISTORIAS

PERTINENTES

“D” Elabora una historia coherente apegándose a los dibujos y simultáneamente se desliga de los dibujos a través de agregar acciones pertinentes que no están representadas o bien, agrega relaciones pertinentes entre las acciones. Para calificar como “D” la historia debe incluir al menos 2 cuadros. Otra categoría de “D” es que el niño elabore una moraleja y se codifica como D 3 *

- 3 *- Elabora una moraleja con base en los 3 cuadros
- 3- Elabora una historia coherente desligándose de los 3 dibujos.
- 2- Elabora una historia coherente desligándose de 2 dibujos.
- 1- Elabora una historia coherente desligándose de 1 dibujo.

Los números 3, 2 ó 1, se refieren al número de dibujos o cuadros de los cuales se desliga.

“C” Describe los dibujos sin elaborar una historia

- 3- Describe los 3 dibujos
- 2- Describe 2 dibujos.
- 1- Describe 1 dibujo.

NOTA: en los casos donde aparezcan descritos los dibujos de manera muy separada (puede ser que cada dibujo lo describa brevemente en cada renglón), pero en uno el niño elabora una historia y regresa a retomar los dos cuadros restantes, se considerará “D-1”.

Si empieza descriptivo y elabora al final una historia con base en un cuadro sin recurrir a los otros dibujos, se calificará como “C-3”.

NO PERTINENTES

“B” Elabora una historia coherente y no incluye ningún dibujo.

“A” Elabora incoherencias.

“O” OTRAS. En esta categoría entran aquellos casos en los cuales el niño no escribe nada, hace un dibujo, escribe letras sueltas sin formar palabras, describen un cuadro combinándolo con una historia que no tiene relación con los dibujos. También se incluye la copia, esto es cuando la historia descrita no corresponde a los dibujos de su prueba sino a los cuadros de su compañero.

NOTA: PERTINENTE hace referencia a la correspondencia convencional entre los dibujos y la respuesta verbal del niño

ANEXO 8

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-IZTACALA

Inferencia escrita: 1

Nombre: _____ Fecha _____
Escuela: _____ Grupo: _____

STRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

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

Siempre que Rosa juega con su perro su abuelita la llama a cenar.
¿Qué hora juega Rosa con su perro.

Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los
acaban.

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

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

¿Qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

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

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

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

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

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

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

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-IZTACALA
Inferencia escrita 2

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

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

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

¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

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

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

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

¿Cómo será el día mañana?

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

¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

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

6) Rubén bajó a la cocina después de leer.
¿En dónde está la cocina?

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

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

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

10) Siempre que Rocío ve la televisión su tía la llama a cenar.
¿A qué hora ve Rocío la televisión?

ANEXO 8 b

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO CAMPUS IZTACALA

ESTRATEGIA DE CALIFICACION SEGUNDA EVALUACION INFERENCIA ESCRITA 1

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

ST: arriba

SI: en el segundo piso/ abajo

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

Inc.: en el cuaderno estaban haciendo su tarea

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

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

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

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

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

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

ST: en el baño

SI: ***

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

Inc: arriba, abajo

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

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

SI: *siempre

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

Inc. *** perro, se lastima

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

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

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

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

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

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

ST: con casco y uniforme, ropa verde

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

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

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

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

ST: esponjan sus plumas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ST: sin lluvia, con sol

SI: azul, bonito, seco, blanco/ sol

SP: si habrá lluvia *, lluvioso*/bién

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

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

ANEXO 8 c

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO CAMPUS IZTACALA

ESTRATEGIAS DE CALIFICACION SEGUNDA EVALUACION INFERENCIA ESCRITA 2

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

ST: Abajo

SI: Arriba.

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

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

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

ST: El cuarto arriba y el baño abajo

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

SP: En el cuarto, en la recámara.

Inc.: En otras partes.

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

ST: En el baño

SI: ***

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

Inc: ***

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

ST: En la noche.

SI: Después de cenar

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

Inc. No ladra, la televisión.

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

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

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

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

Inc. ***

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

ST: Con caso y uniforme verde

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

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

Inc.: El cuarto de hombres, verde, rojo

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

ST Esponja sus plumas

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

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

Inc : Perro, se lo lleva

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

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

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

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

Inc : Mañana

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

ST: No le da de comer al gato

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

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

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

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

ST: Con sol, sin lluvia

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

SP: Lluvioso, si habrá lluvia

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

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

ANEXO 9

PRUEBA DE DICTADO

INSTRUCCIONES: Se pide a los niños que guarden sus útiles y que sólo tengan un lápiz, se les proporciona una hoja para que en ella escriban su nombre completo y el grupo. Se indica que las palabras que se van a dictar se repetirán dos veces y que si alguien no escuchó o tiene alguna duda pueden levantar su mano para indicarlo. Las palabras deberán dictarse en forma clara, fuerte y pausada, dejando un espacio de tiempo entre cada reactivo dictado.

LISTA DE PALABRAS

- 1.- Luna
- 2.- Machete
- 3 - Payaso
- 4.- Vagabundo

- 5.- Dulce
- 6.- Crayola
- 7.- Jarro
- 8 - Tinaco
- 9.- Manuel fué al parque
- 10 - La profesora trajo una blusa rosa

Al terminar se verifica que la hoja contenga los datos personales y se recoge, agradeciendo su colaboración.

La estrategia de calificación de esta prueba consiste en detectar y enumerar los errores que cometan en cada palabra. Los errores pueden ser de tipo: *omisión*, *inserción* y *sustitución de letras*. También se considera si alguno de los errores cometidos cambia el significado de la palabra original, es decir se considera la *sustitución de palabra*, como otro tipo de error en esta prueba de correspondencia gráfico-fonética. Los errores detectados se enlistan para después hacer un conteo general.

Omisión=

Sustitución=

Inserción=

Sustitución de palabra=