

SEP



UN
UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**



✓
LECTOESCRITURA:

¿CONJUNTO DE HABILIDADES O CONOCIMIENTO SOCIAL?

ALBA YANALTE ALVAREZ MEJIA

LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Director de Tesis

Mtro. Cuauhtémoc G. Pérez López

MEXICO, D. F. 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

Lectoescritura: ¿Conjunto de habilidades o conocimiento social?

Tesis que para obtener el Grado de Licenciada en Psicología Educativa

PRESENTA

Alba Yanalte Alvarez Mejía

DIRECTOR DE TESIS

Cuauhtémoc G. Pérez López

Junio, 1994

INDICE

Introducción	1	
Capítulo I	Enfoque sintético de la lectoescritura	5
	El conductismo en el ámbito escolar	6
	Pruebas psicométricas	6
	Lenguaje	7
	Aspectos biológicos	9
	Procesos psicológicos	10
Capítulo II	Enfoque psicogenético de la lectoescritura	14
	Lectura de escrituras del medio	17
	Lectura con imagen	18
	Lectura sin imagen	24
	Actos de lectura	26
	Escritura de palabras y oraciones	31
	Escritura del nombre propio	36
	Dislexia experimental	38
Capítulo III	Metodología	42
Capítulo IV	Análisis de resultados	47
Capítulo V	Discusión y Conclusiones	66
Referencias		78
Tabla 1		80

INTRODUCCION

El hombre siempre ha buscado formas para comunicarse con sus semejantes, éstas han ido perfeccionándose y generalizándose en la sociedad; de esta manera, los conocimientos, tradiciones, valores, y la cultura en general, pueden conservarse y transmitirse a generaciones futuras.

El rápido crecimiento y desarrollo del mundo en el que vivimos, ha hecho que la lectoescritura se convierta para nuestra sociedad, en una de las mejores formas de transmisión de mensajes. Este conocimiento se ha vuelto una necesidad para poder responder a las exigencias de la forma de vida actual.

La lectoescritura es un saber al que se otorga gran importancia en todas las culturas, por lo tanto, se ha buscado el mejor y más práctico método para enseñarla a los niños desde temprana edad.

Los diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura han ido cambiando, influenciados por el surgimiento de diversas teorías del conocimiento, como por ejemplo, el conductismo y la psicología genética.

Cada una de ellas, ha aportado diferentes elementos que contribuyen al mejoramiento de los métodos de enseñanza de este saber; así como también, modifican la concepción de la manera en que se concibe y se va desarrollando, hasta convertirse en lo que conocemos como lectura y escritura.

El objetivo de este trabajo, es contrastar dos aproximaciones de concepción y evaluación de la lectoescritura: la sintética y la psicogenética. El propósito es discutir si la lectura y la escritura, son el resultado de la suma y conjunción de una serie de habilidades, o bien, una construcción social, un complejo proceso de razonamiento para producir textos y comprender información. En otras palabras, es una actividad que nos permite establecer comunicación con otros.

Al ser la educación preescolar la etapa anterior a la enseñanza primaria, podemos considerar a los jardines de niños como los encargados de acercar o facilitar los elementos necesarios, para el mejor y más rápido aprendizaje de la lectoescritura. Este último, uno de los conocimientos de mayor relevancia en el curriculum de educación primaria. Durante el preescolar, los niños adquirirán información sobre la lectura y la escritura. No obstante, esto no significa, necesariamente, un aprendizaje formal de este saber.

Sin embargo, parece como si esta no fuera la tarea de nivel preescolar. La mayoría de las personas consideran al jardín de niños como un espacio de juego, donde se entretiene y enseña

algunos conocimientos a los pequeños. Empero, es una institución tan importante como cualquier otro nivel educativo.

Para algunos niños la etapa preescolar es muy necesaria, principalmente cuando han sido poco estimulados en su núcleo familiar. De esta manera, pretendemos resaltar la importancia del jardín de niños como un nivel no solo estimulador de habilidades o áreas de desarrollo, sino también como la escuela encargada de proporcionar conocimientos sobre la lectoescritura y otros saberes.

Esta manera de ver a la institución debería ser prioridad en el trabajo de las educadoras con los niños, y no sólo de ellas, sino también de los padres. Lo anterior permite resaltar la importancia de la educación preescolar y quizá contribuiría a solucionar uno de los más grandes problemas de la educación en nuestro país: la reprobación y la deserción en los tres primeros años de la educación básica. Si los niños son motivados y se les presenta desde pequeños la lectoescritura como una actividad interesante y útil en sus actividades cotidianas, podríamos pensar en grupo mayor de lectores en nuestro país.

Este trabajo presenta la adquisición de este saber social y cultural, desde dos puntos de vista. Primero desde el enfoque conductual, que para explicarla observa la ejecución de todo un conjunto de habilidades y conductas, considerando a la lectoescritura como el resultado final de todos estos elementos.

Por otro lado, tenemos a aquellos que consideran a la lectoescritura como un conocimiento social, que debe estudiarse y explicarse en el contexto en donde se realiza; sin fragmentarla ni centrarse en las ejecuciones, sino en el mensaje, en lo que los pequeños tratan de comunicar en sus "escrituras".

El enfoque conductista o sintético de la lectoescritura, la evalúa a través de test de habilidades específicas, como la coordinación visomotora, la percepción visual, la memoria y el lenguaje, entre otras.

Por su parte, el enfoque psicogenético, lo hace enfrentando a los niños con la lectura y la escritura mismas, utilizando para descubrir los conocimientos que los niños tiene de este saber, pruebas de lectoescritura.

Podríamos decir que los instrumentos de evaluación y trabajo que utilizan los diferentes enfoques para estudiar la lectoescritura, dirigen los métodos, los materiales, el aprendizaje y la solución de problemas de este saber. Por eso la corriente sintética evalúa las ejecuciones de los pequeños, y busca estimular el desarrollo de habilidades para adquirir este conocimiento.

Por otro lado, el enfoque psicogenético busca las explicaciones que se plantean los niños para entender los textos que observan y lo que escriben; ayudados por su interacción con personas alfabetizadas, y proceden a agrupar sus respuestas en diferentes niveles o etapas. No evalúa habilidades, sino la tarea en sí.

En la primera parte de este trabajo, presentamos algunos elementos teóricos de la corriente sintética, que se centra en evaluar la ejecución de varias habilidades, para determinar el conocimiento y los problemas que los niños enfrentarán, en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

La segunda parte del trabajo, describe una concepción más contemporánea de la lectoescritura, que la concibe como un conocimiento social, cuya psicogénesis no inicia cuando el niño ingresa a la primaria, sino desde el momento en que el pequeño imita las conductas de leer y escribir.

En el capítulo tres, se describe la metodología de la investigación. Para realizar este trabajo se aplicaron los test de Bender, ABC de Filho y Frostig, para evaluar la lectoescritura desde el punto de vista sintético, es decir, calificando la ejecución de diversas actividades, que miden la ejecución de habilidades sumamente importantes para el aprendizaje de este saber.

Por otro lado, se utilizó el material de evaluación de la Dirección General de Educación Especial, basado en las investigaciones de Ferreiro y colaboradores; y permite evaluar la lectoescritura de acuerdo a la concepción del enfoque psicogenético, y a partir de las explicaciones de los niños, ubicarlos en los niveles propuestos por la autora.

Ambos tipos de pruebas se aplicaron a dos grupos de tercer año de educación preescolar, que asistían a una escuela federal en el turno matutino, y no se les había enseñado a leer y escribir de manera formal en la escuela. La valoración se realizó durante el último mes de clases del ciclo escolar 1992-1993, pensando que su asistencia durante todo el curso, les proporcionó mayores conocimientos sobre lectoescritura y una mejor ejecución en diversas actividades, gracias a los diferentes juegos y trabajos que ahí se realizan a lo largo de todo el año.

En el capítulo cuatro se presentan y analizan los resultados obtenidos de la aplicación de ambos tipos de pruebas, para evaluar el conocimiento de los niños sobre la lectoescritura, es decir, por un lado, los test de Bender, ABC y Frostig, apoyados por el enfoque sintético; y pruebas propias de lectoescritura, utilizadas por el enfoque psicogenético. Las primeras tres son calificadas de acuerdo a los criterios establecidos en cada una de las pruebas, para evaluar la ejecución de los niños. Las pruebas de lectoescritura nos permiten conocer las diferentes hipótesis que ellos han elaborado para explicarse este proceso, así como los conocimientos adquiridos en relación a éste.

En la parte final de esta investigación, se discuten los resultados obtenidos por los niños en ambos tipos de pruebas, y se presentan las conclusiones y algunas sugerencias para estimular y desarrollar en los pequeños desde el jardín de infantes, su interés y conocimientos sobre este importante saber social.

CAPITULO I

ENFOQUE SINTETICO DE LA
LECTOESCRITURA

El conductismo en el ámbito escolar

A partir de la década de los 60's, y particularmente en los 70's inicia la influencia de la teoría conductual en todos los ámbitos en los que se desempeña el ser humano. La escuela no fue la excepción, la influencia de dicha corriente psicológica fue tal que los currícula del sistema educativo nacional fueron modificados y fundamentados bajo los lineamientos teóricos de esta perspectiva.

De esta manera los programas, las actividades de enseñanza-aprendizaje y los materiales, fueron diseñados para una situación escolar basada en el control del tipo y la cantidad de estimulación que generaría el aprendizaje óptimo. La influencia fue más allá del diseño de una situación adecuada, incidió naturalmente, en las explicaciones de los procesos, las habilidades y las problemáticas de las nociones y conocimientos escolares.

La concepción de la lectoescritura cambia, y por lo tanto, también cambian los modelos y formas de enseñanza. Con ello se enfatizó en un modelo sintético que por su naturaleza nos lleva a realizar una lista de actividades y habilidades para la ejecución correcta de este saber escolar.

Así, encontramos un listado de cerca de 100 elementos que el niño debe poseer necesariamente para poder leer y escribir un texto. Conductas como tomar el libro con una mano, sentarse en un lugar iluminado, leer de izquierda a derecha, sin despegar la vista del renglón, tomar correctamente el lápiz, sentarse adecuadamente, entre otras que quizá son igualmente irrelevantes para la tarea específica, son evaluadas con el objeto de conocer o dar respuesta al porque un niño tiene dificultades para leer o escribir un texto.

Naturalmente ésta aproximación también arroja interesantes propuestas para explicar las problemáticas de la lectoescritura. Si bien estas sólo aportan información sobre habilidades, es innegable nos llevan a considerar la posibilidad de entender y corregir las dificultades que algunos niños presentan al enfrentar dicha tarea.

Pruebas psicométricas

Uno de los principales aspectos para este enfoque, es la evaluación. Esta se hace detallada y cuidadosamente, y nos lleva a encontrar una serie de elementos que efectivamente inciden y generan problemas en la lectoescritura. Así, encontramos trabajos en donde los niños que presentan dificultades en esta tarea, regularmente tienen un coeficiente intelectual o un coeficiente de desarrollo por debajo del promedio esperado para su grupo escolar.

La pobre ejecución en la realización de pruebas psicométricas (test), permite diagnosticar diversas dificultades que enfrentarán los niños al aprender a leer y escribir. Por ejemplo, Yule y Rutter (citados por Yule, 1985) enfatizan que la prueba verbal de Weschler arroja puntajes muy por debajo de los normales cuando los niños presentan una pobreza lectora o un retardo en la lectura, donde suele utilizarse como sinónimo el término dislexia. En el mismo sentido, Stanovich (1986) señala que la escala verbal de las pruebas de inteligencia es un predictor importante en el desarrollo de la lectoescritura.

Por su parte Soubiran (citado por Bima, 1978) afirma que el 49% de los niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura obtienen resultados bajos en el ABC y el Bender. En el mismo sentido, Bima agrega que muchos de los niños que ingresan a la primaria obtienen puntajes regulares o bajos en las pruebas de madurez para la lectoescritura, como son las habilidades de coordinación visomotora, orientación espacial, ritmo y pronunciación. Esto hace que vean a la escuela como un mundo nuevo y difícil, aumentando la deserción y el fracaso (reprobación) en primer año, pues la mayoría de los alumnos lo cursan en condiciones de inmadurez, que los hace enfrentarse a diversos problemas en el aprendizaje básico.

En este sentido, Wagner (1982) y Downing y Derek (1974) comparten la opinión de Bima, y afirman que muchos de los problemas de aprendizaje, son por falta de madurez, reflejándose esto en las dificultades que enfrentan al realizar habilidades y, por lo tanto su aprendizaje de la lectoescritura.

Lenguaje

Se ha considerado que para aprender a leer y escribir se debe poseer cierta cantidad de vocabulario; por ejemplo, B. de Quirós (1984), señala un mínimo de 2500 palabras, y considera a la lectura entre otras como una asociación visual y auditiva, donde la buena retención de imágenes auditivas le permite reconocer los símbolos gráficos visuales que representan cada sonido (grafemas y fonemas).

También señala que los niños con dificultades para adquirir la lectoescritura, han tenido un retraso en la adquisición del habla, debido a fallas en la memorización de los sonidos adecuados y de los movimientos articulatorios. En otros casos, a defectos de los órganos fonoarticulatorios y a su restringido vocabulario a consecuencia de su problema de habla; por lo que afirma que si el niño presentó dificultades para retener las imágenes auditivas, le será más difícil reconocer los símbolos gráficos visuales que representan cada sonido.

En el mismo sentido, Downing y Derek (1974) consideran importante para aprender a leer, la asociación a letras y palabras de los elementos auditivos del lenguaje (fonemas), así como la amplitud de información y la edad mental de los sujetos. Al respecto Bima (1978), señala la necesidad de los niños de reconocer un signo y evocar su sonido correspondiente, la percepción exacta de direcciones, tamaños, posiciones y número de elementos, la emisión correcta del sonido, el reconocimiento de una serie de signos (sílabas) y, finalmente, el reconocimiento de una serie de palabras con significado.

Asociar sonidos fonéticos a ciertas sucesiones de letras impresas, señalan Downing (1974) y Ollila (1988), es un difícil problema para muchos niños, pues la lectura implica discriminar estímulos visuales de letras y palabras impresas, y su asociación con elementos auditivos hablados, ya que para nombrar correctamente una letra, los niños deben discriminar de manera correcta la forma y características específicas de esa letra, de las de otra diferente.

En relación a los niños con problemas fonológicos, una de las principales dificultades es, señala Goswami (1990), el agrupamiento de palabras a través de la rima de sus sonidos, así como su producción y comprensión (vino, tino, lino, fino), es decir, las principales dificultades de la lectoescritura asociadas a problemas fonológicos, repercuten en la construcción verbal de palabras y por lo tanto en la lectura.

Esto, agregan Stuart y Coltheart (1988), produce un mayor número de irregularidades en la ortografía. En algunos niños con problemas de lectura, se ha encontrado una tendencia a la mala pronunciación de palabras, o a invertir algunos de los fonemas en palabras semejantes (coroles por colores, zatapo por zapato), así como a sujetos medio tartamudos.

Otro problema importante son las dificultades encontradas en el procesamiento o ejecución de la escritura, con problemas ortográficos y gramaticales, donde los niños con problemas tienen una mejor ejecución en la aplicación de las reglas, y son menos hábiles para considerar las excepciones tanto en palabras del lenguaje como en las no palabras.

Algunos elementos del lenguaje son muy importantes para Nieto (1988). El ritmo por ejemplo, permite la acentuación correcta en la lectura; ya que implica nociones de lento, rápido, duración y sucesión en el tiempo, intensidad, entonación, cadencia, acento y melodía, aspectos indispensables para una lectura rítmica, modulada, comprensible y con adecuada entonación de la voz.

Por otro lado, Snowling, Stackhouse y Rack (1986) establecen una relación entre la dislexia y un bajo nivel de comprensión del significado de las palabras; así mismo, los autores reportan dificultades para la pronunciación de palabras nuevas, desconocidas o no palabras, de esta manera concluyen que los disléxicos fracasan en la comprensión de la lectoescritura porque las dificultades fonológicas que ellos tienen repercuten en la comprensión y representación de las palabras.

Podríamos decir que las principales dificultades de la lectoescritura asociados a problemas fonológicos, repercuten en la construcción verbal de las palabras, es decir, en la lectura en voz alta.

Aspectos biológicos

Un elemento estudiado posteriormente para explicar los problemas de la lectoescritura, fueron los factores biológicos, particularmente los factores genéticos, así como el efecto de la lateralización del cerebro en las habilidades lectoras. Por otro lado, también se ha estudiado la asociación entre el daño neurológico, la actitud neurofisiológica y los fracasos en la lectoescritura.

Al respecto, Bravo Valdivieso y cols. (1986) citan dos estudios, uno hecho por Birch en 1962, que se centra en la relación entre dislexia y los procesos madurativos cerebrales, considerando que para adquirir la lectoescritura los niños requieren una maduración del desarrollo sensorial y una inteligencia intersensorial. El otro estudio fue realizado por Rourke (1978), quien consideró que tal inmadurez se refería a destrezas simples que aparecen a temprana edad.

Así, de esta manera, uno de los primeros objetivos de ésta área, fue estimar que la herencia influye en los sujetos disléxicos. Por ejemplo, el trabajo que realizaron Vogler, DeFries y Decker (1985), en el que estimaron que cuando el padre es el afectado el riesgo es del 40% y del 35% para el caso de la madre. En otro trabajo con gemelos monocigóticos Fulker, DeFries y LaBuda (1987), encontraron que la herencia era un factor significativo para la producción y comprensión de la lectura, pero no para la escritura.

En relación a la etiología de la dislexia, Bima (1978) menciona que la corriente organicista encuentra la causa a nivel neurológico considerando desde las anomalías funcionales hasta las lesiones cerebrales. Por otro lado, en la corriente genética, Mucchielli y Bourcier (citados por Bima, 1989) consideran que ésta se debe a perturbaciones en la relación del yo y el universo que afecta la expresión y la comunicación, volviéndola ambigua e inestable y bloqueando la evolución intelectual en su paso hacia el análisis y el simbolismo. Por su parte, Ajuriaguerra (1972) piensa en la dislexia como una desarmonía en la maduración funcional.

La conclusión general de estos trabajos es que los factores genéticos juegan un papel significativo en la determinación de la habilidad o dificultad para la lectoescritura, aunque aún no es muy claro señala Snowling (1986) la forma dominante de transmisión.

Procesos psicológicos

La aproximación más común para dar respuesta a la pregunta de las variables asociadas con las dificultades de la lectoescritura es el énfasis en los procesos psicológicos, entre ellos se encuentran los cognitivos, los lingüísticos, los visuales, los fonológicos, los psicomotores, los de memoria, los perceptuales, y otros más irrelevantes como son el concepto de esquema corporal, lateralidad, ubicación tempore espacial, entre otros.

Para adquirir la lectoescritura, Bima (1964) considera necesarias ciertas habilidades, ya que para él la escritura depende de una actitud flexible, relajada y tranquila del sujeto; para lo cual requiere de la percepción correcta de las formas, tamaños, direcciones, número de elementos, reconocimiento de la letra, actitud corporal correcta, elección adecuada de la mano, toma correcta del lápiz, realización motriz exacta, organización de la representación espacio-temporal, memorización, madurez psicomotora, coordinación visomotora, percepciones auditivas y visuales exactas.

Wagner (1979) señala que la escuela primaria espera que los niños de primer año tengan las habilidades manuales necesarias para manejar el lápiz y reproducir determinadas formas (copiar letras, sílabas, palabras u oraciones muchas veces sin sentido), es decir, que pueda usar de manera coordinada los ojos con las manos.

Para alcanzar la madurez visomotora necesaria para escribir bien, Girolami (1986) considera que los niños deben haber desarrollado antes su percepción visual y su memoria. Piensa que una buena percepción visual facilita la adquisición del lenguaje, el reconocimiento de los fonemas y su correcta emisión.

En relación a la coordinación visomotora, Kampmüller (1978) señala que los movimientos coordinados de los ojos y las manos, ayudan al niño a controlar su tensión muscular al escribir, y por lo tanto le permiten escribir con buena letra; ya que aprenderá a hacer trazos cada vez de menor tamaño, con el principio de orientación correcta, es decir, de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, donde los signos o grafías deberán tener la misma distancia, altura y tamaño entre ellos, respetar los márgenes, la rectitud del renglón y tener clara la distancia en la hoja.

Por esta razón da gran importancia a los dibujos y trabajos manuales, pues a través de éstos, los niños representan sus ideas u objetos. Considera que la mala letra se debe a la tensión muscular, de ahí que el niño inicia dibujando o trazando figuras de gran tamaño, para ir eliminando la tensión y alcanzar como dice Auzias (1970), el patrón de escritura del adulto, después de haber pasado por diferentes fases de celeridad, flexibilidad, organización de movimientos gráficos, simplificación y dinamismo de las letras y unión de éstas para su legibilidad y ortografía. Por eso también da gran importancia a las habilidades visomotoras.

El buen desarrollo de este conjunto de habilidades, permite el fácil deslizamiento de la mano sobre la hoja al escribir, sin tener que levantar los dedos y la mano después de cada palabra, lo que dificultaría encadenar diferentes posiciones en el trazado de letras, la ubicación de éstas en palabras y en el renglón.

Para todos estos problemas, Girolami (1986) recomienda fijar la atención del niño para que reconozca objetos, formas, figuras abstractas y líneas de diferente orientación, ya que de esta manera aprenderá a empezar de izquierda a derecha, de arriba abajo y la orientación en los renglones.

En relación a la atención, Wagner (1982) considera que es indispensable para el buen aprendizaje, por lo que recomienda trabajar con el niño a partir del tiempo promedio de sus lapsos de atención, y después descansar, para así ir aumentando poco a poco su tiempo de atención y trabajo. Considera que cada niño debe ser enseñado en función de su propio nivel y empezando con cosas sencillas.

Por otro lado, B. de Quirós (1984) señala que el niño disléxico tiene problemas de percepción globalizadora, por lo que confunde letras y las cambia en la pronunciación o la escritura, las invierte, rota, omite, agrega, distorsiona, deforma y contamina, convirtiendo su lectura en un acto lento, difícil y poco comprensivo.

Al respecto, Fajardo Arias (1992) señala que el aprendizaje de la lectura depende casi totalmente de la experiencia en la discriminación de formas, el aprendizaje del alfabeto, la audición de lecturas, el dibujo y el lenguaje. Considera que las dificultades en lectura, se deben a una pobre experiencia perceptiva y lingüística de los preescolares.

También señala, la relación de la coordinación visomotora con la capacidad para reproducir estímulos visuales; la memoria visual simbólica con la capacidad de relacionar sonido y símbolo, la memoria visual con la capacidad de análisis y retención de detalles que requiere la ortografía; las habilidades en relaciones espaciales con la ubicación de las letras y la separación de letras y palabras; la ubicación temporal y el ritmo con su dicción y la diferenciación de las palabras como unidades de lenguaje.

En relación a la percepción, Clauss (1975) la considera como un proceso de diferenciación en el que intervienen los órganos de los sentidos y el movimiento del cuerpo. Esta, primero es global y difusa, y va adquiriendo continuidad mediante el lenguaje, hasta que a los seis años percibe las cosas como independientes unas de otras, pero aún de manera subjetiva, es decir, en función de los deseos y necesidades que le satisfagan.

Al respecto, Downing (1974) señala que este pensamiento y percepción globales se irán haciendo más particulares, pues en la lectoescritura la dirección y posición son importantes, y de acuerdo a esto, las grafías tendrán sonido y significado diferente.

Esta corriente habla de una madurez perceptual. Para Wagner (1988), ésta ocasiona inversiones en la lectoescritura y dificultad en el reconocimiento de símbolos, trazos o formas impresas, debido a que el niño no ha desaprendido la globalización o generalización que aprendió antes, ocasionándole un retraso o una pobre lectura. Agrega que una buena percepción visual, facilitará y permitirá al niño la correcta orientación de la escritura en el cuaderno, de la lectura en los textos y disminuirán los errores de ortografía y aritmética.

Los trabajos bajo esta perspectiva, señalan que los principales problemas en lectoescritura están asociados a dificultades en el procesamiento de información visual. En relación a esto, Stein y cols. (1985), realizaron una serie de trabajos, cuyas conclusiones los llevaron a suponer, una serie de anomalías de integración visomotora entre los niños disléxicos.

Por ejemplo, Orton (citado por Downing, 1974), señala que las inversiones en lectura se deben a la confusión direccional. Downing por su parte, considera que la incapacidad para leer está más ligada al predominio mixto de los ojos y las manos; mientras que las inversiones tanto en lectura como en escritura, son indicio de inmadurez perceptual, donde el niño no distingue la dirección de los símbolos.

En este sentido, Wagner (1982) y Nieto (1987), consideran que una confusa orientación en el espacio y el tiempo, puede repercutir en la inversión de letras, palabras y números (u por n, animales por animales, 21 por 12), así como en la integración de actividades en los diferentes tiempos, es decir, al conjugar verbos y construir en forma temporal y lógica, los hechos que el niño narra o redacta en forma espontánea.

En lo que a constancia de forma se refiere, Wagner (1988) menciona que ésta habilidad le permite al niño centrar su atención en un estímulo determinado y reconocerlo, aunque cambie de posición, tamaño, color y textura; al tiempo que le permite diferenciarlo de otros similares, es decir, irá desarrollando más su sentido de la vista, para percibir mayor número de detalles, diferencias y semejanzas, que le facilitarán el reconocimiento y diferenciación de letras y palabras en diversos contextos, situaciones, posiciones, tamaños y formas (mayúsculas, minúsculas, letra de molde, manuscrita, cursiva, etc.).

En este sentido, Faw (1988) señala que es hasta la edad de 6 años, cuando los niños podrán destacar un atributo común a un grupo de objetos, descartando sus propiedades irrelevantes. Sin embargo, en la escuela se les enseñan figuras, letras y sílabas en una posición y contextos

determinados, por lo que no las generalizan al medio ni las comprenden, sino que las aprenden en forma mecánica y sin sentido ni significado.

Los problemas de memoria visual han sido un tópico que ha generado interés en la investigación de los problemas de la escritura. Esto no es sorprendente, aprender a leer es al mismo tiempo una ejecución de memoria verbal, es claro que los problemas en esta área son causa de problemas en lectoescritura. De esta manera, los hallazgos de la investigación señalan que los niños con problemas en lectoescritura tienen ejecuciones muy pobres en memoria a corto plazo. Por otro lado, en ejecuciones de memoria a largo plazo (tareas de reconocimiento o recuerdo) los niños lectores "normales" hacen uso de claves fonológicas en mayor cantidad que los niños con problemas de lectoescritura.

De esta manera concluyen algunos de los autores que un posible tratamiento sería proporcionar estrategias de codificación a los niños con problemas, para facilitar su ejecución lectora.

A manera de conclusión podríamos decir que tomando en cuenta todos los elementos que considera esta perspectiva como necesarios para aprender a leer y escribir, es importante señalar la dificultad con la que se enfrentará el niño, pues además de dominar todo un conjunto de habilidades se le exige que escriba y lea correctamente.

Este enfoque señala cierta relación entre las habilidades y la lectoescritura de tal manera, que podemos pensar que las primeras determinan a la segunda.

Siguiendo este punto de vista, el aprendizaje de la lectoescritura no sólo exige el dominio de todo un conjunto de habilidades, sino también todo un conjunto de características para considerar que ésta se ha adquirido, ya que parece no ser suficiente para los autores de esta corriente que los niños escriban con mala letra o silaben al leer; pues exigen una escritura como la de una máquina diseñada para ello, y una lectura a la velocidad del habla oral normal.

Esta forma de concepción de la lectoescritura, nos hace pensar que no es vista como un proceso que se adquiere gradualmente, sino como algo que se enseña y debe ser aprendido de inmediato y bien, o al menos cubrir los puntos que señalan los autores.

CAPITULO II

ENFOQUE PSICOGENETICO DE LA
LECTOESCRITURA

El proceso de adquisición de la lectoescritura, parece algo simple para quienes ya los conocemos, pero para los pequeños que no han recibido una enseñanza formal de éste, resulta algo complejo que no inicia cuando el niño ingresa a la educación formal. El proceso da comienzo desde los 2(6) ó 3 años, momento en que empieza a dibujar, a trazar signos y, a interpretar imágenes o texto por el interés que tiene en descubrir qué son aquellas marcas a su alrededor (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Después del garabato, los dibujos serán su forma de escritura, por medio del cual representará lo que ve o percibe, pero de manera subjetiva (Auzias, 1970).

La lectoescritura, aunque no como actividad de escribir o leer propiamente, es algo con lo que el niño está en contacto en todas partes; al ver revistas o libros, anuncios en la televisión o la calle, envolturas de alimentos o productos de limpieza, en el transporte, etc.

A partir de estos textos impresos, los pequeños van a desarrollar una serie de hipótesis sobre lo que ellos consideran es la lectura y la escritura. Estas las pondrán a prueba para modificarlas o construir otras cuando no les satisfagan los resultados. Así, tenemos que, gracias a la información que reciben de algunos elementos del medio, padres, hermanos, conocidos que saben leer y escribir y, a sus propios criterios, recursos y necesidades de explicar o interpretar las cosas, estas hipótesis irán evolucionando (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Si los niños son estimulados y se les permite participar en actos de lectura y escritura, su aprendizaje en el ámbito escolar será más fácil, pues considerarán al lenguaje escrito y la lectura como algo cotidiano y sumamente útil. Participar, por ejemplo, al escribir una lista de lo necesario antes de ir de compras, escribir notas a alguien ausente, leer cuentos, escribir y leer cartas para tener comunicación con las personas a quienes no vemos (Ajuriaguerra, 1972; Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990).

Si a un niño de preescolar a quien no se ha enseñado a leer y escribir, le pedimos escribir algo, el resultado nos permitirá ver lo que él conoce sobre nuestra escritura y lo que puede producir basándose en su propio conocimiento. Al igual que si le presentamos un texto, él espera que en éste diga algo y, para interpretarlo, usará su conocimiento contextual y sus conocimientos anteriores (D.G.E.P., 1985)

Se ha observado que desde los primeros intentos de escritura, el niño busca que éstos sean semejantes a la de los adultos. Por lo que si realiza trazos ondulados continuos, se estaría refiriendo a la escritura manuscrita; mientras que una serie de bolitas, palitos y combinaciones de ambos se acerca a la escritura de imprenta (Ferreiro y Teberosky, 1979).

De esta manera, la lectoescritura aparece como una imitación de las actividades del adulto, pero no en forma pasiva, sino como todo un proceso de razonamiento por el cual el niño intenta explicarse la actividad de escribir y leer. De esta forma, se dan cuenta que la escritura tiene una organización convencional, es decir, va en una dirección particular, es una sucesión en orden lineal

de grafías organizadas horizontalmente (para nuestro sistema), tiene reglas ortográficas, de puntuación, sintácticas, semánticas, lingüísticas y pragmáticas, que no son siempre iguales al lenguaje oral (Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990).

Estas diferencias y semejanzas las aprenderá de su experiencia social con el lenguaje. El conocimiento sintáctico lo adquirirá al darse cuenta que en el lenguaje escrito es necesario explicar lugar, momento y estado de ánimo, para comprender un mensaje; mientras que en el lenguaje oral esto está incluido en los gestos y la intención del hablante.

El niño comprenderá el aspecto semántico al entender que una palabra escrita nos remite al significado, el cual puede ser distinto según el contexto en que se presente. Los principios lingüísticos los aprenderá al darse cuenta que al hablar, puede producir palabras y oraciones, en forma fluida, pero no sabe que es una palabra, ni puede dividir ésta o una oración en sus partes.

El aspecto pragmático lo aprenderá del uso cotidiano del lenguaje, al distinguir las diferentes formas de éste en un cuento, una carta, una nota, un recibo, etc. (Guía didáctica, 1991).

Estas diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, son una de las principales dificultades con las que se enfrentan los niños al aprender a leer y escribir, ya que no les resulta fácil encontrar la trasposición a signos gráficos del lenguaje oral (Ajuriaguerra, 1972) pues el niño no espera que todo lo que habla esté escrito o pueda escribirse.

Por eso es necesario acercar al niño a la lectoescritura, presentándosela como una "...función esencial, como un instrumento de comunicación dentro de un ambiente natural y espontáneo tal como la ve en su entorno." (p. 32 Guía didáctica, 1991).

A partir de los años 70's empezó a generarse un nuevo enfoque para el estudio de la lectoescritura, que la concibe como un proceso social y cultural, sin descontextualizarla ni fragmentarla.

Este nuevo enfoque ha sido ampliamente estudiado en la lengua española por Emilia Ferreiro y su equipo de colaboradores. Estos autores consideran al proceso una conducta comunicativa con significado (conceptual), en donde los niños no son sujetos pasivos en los que hay que depositar solamente información, sino sujetos activos que deben comprender las diferentes combinaciones que se pueden hacer con las letras para producir algo con significado. Es decir, tienen que entender la forma en que se construye este sistema de representación. Y no consideran a la lectoescritura como un conjunto de habilidades que necesitan dominarse para que dicho proceso pueda aprenderse sin dificultad (Ferreiro y Teberosky, 1979).

A diferencia de la instrucción tradicional de la lectoescritura, que se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de las letras, relación letra-sonido, para así identificar sílabas y palabras; Ferreiro y cols. piensan en este proceso como una búsqueda de significados en el texto para poder comprenderlo, por lo que consideran necesario que los textos presentados a los

pequeños sean interesantes, significativos y con sentido para ellos (Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990).

Ferreiro realizó sus primeros trabajos en Argentina, con niños de clase social baja (CB) y clase social media (CM), que tenían una edad entre 4 y 6 años y, asistían a preescolar o primero de primaria. Continuó sus estudios con niños mexicanos y, junto con su equipo se han encargado del estudio de la psicogénesis de la lectoescritura. Estos estudios, a través de trabajos longitudinales, les ha permitido entender y estructurar una serie de hipótesis que utilizan los niños para explicarse y entender este proceso; así como una serie de etapas o niveles por los que atraviesan, hasta que finalmente logran leer y escribir.

Considerando a la lectoescritura como un sistema de comunicación social, se describirán a continuación los hallazgos más relevantes de Ferreiro y cols. que nos presentan actos de lectura y escritura en su contexto, que permiten al niño desarrollar un conjunto de esquemas anticipadores, culturales y situacionales que dirigen sus producciones e interpretaciones (Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990).

LECTURA DE ESCRITURAS DEL MEDIO

Al considerar Ferreiro que la lectoescritura es un conocimiento social, producto de la interacción del sujeto con su medio; investigó y agrupó las respuestas que dieron un grupo de niños a quienes no se había enseñado a leer y escribir. A éstos, les fueron presentados diversos materiales escritos con los que ellos estaban familiarizados, para su lectura e interpretación.

Las respuestas que los pequeños dieron, fueron el resultado de la observación del material como un todo, agrupadas en una palabra o frase con significado para ellos. Puesto que la lectura es una búsqueda de información que ha sido simbolizada a través de la escritura. Donde los niños reconstruyen para sí mismos esta información a través del lenguaje, tomando selectivamente la información que les proporciona el medio.

El estudio se realizó con niños de 3 a 6 años (a), a los que se preguntó qué piensan que dice en cada material. Veamos algunas de las respuestas obtenidas ante una caja de pasta dental 'CREST'.

Body (3 a):	'cepilla-dientes'
Michele (3 a):	'dice pasta-florida'
Jeremy (4 a):	'dice pasta de dientes'
Charles (5 a):	'pasta de dientes'
Justin (6 a):	'Crest'

Es interesante observar que se relaciona el contexto con la escritura, pues no es ésta quien proporciona directamente el significado. Por ejemplo, al quitar la escritura 'CREST' de su caja y preguntar a un niño de tres años '¿qué crees que dice aquí?'; su respuesta fue 'Bueno, pues debería decir pasta de dientes, pero tú le quitaste las palabras'. Esto demuestra que el niño espera que la escritura que se le presente tenga sentido, que le sea significativo en lo personal.

Yetta Goodman (citada por Ferreiro y Gómez Palacio, 1990) al presentar este mismo material a un pequeño, obtiene por respuesta el deletreo de la palabra 'CREST' de izquierda a derecha y viceversa. De esta forma el niño demuestra que conoce el nombre de las letras, sin embargo, el deletreo no tiene sentido para él, así en el último análisis de su lectura, agrega la frase 'pasta de dientes'.

Las respuestas de los pequeños al material impreso del medio se puede agrupar en siete categorías:

- a) nos remiten al referente ('gelatina')
- b) se refieren a la clase del referente ('postre')
- c) nos indican un atributo del referente ('fresa')
- d) indican el nombre particular de ese referente ('Jell-O')
- e) describen de manera funcional cómo los fabricantes quisieran que reaccionáramos ante este producto ('sabe sabroso')
- f) se refieren a algo relacionado incluido en el referente ('relleno de pay')
- g) nos dan una descripción contextual particular del referente ('contiene un poco de azúcar').

Estas respuestas también nos permiten observar una diferencia entre lenguaje escrito y lenguaje oral, con lo que "demuestran su sensibilidad a los requerimientos de las formas orales o escritas del lenguaje" (p. 57, Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990).

LECTURA CON IMAGEN

Al encontrar que los niños consideran la información contextual para poder interpretar y dar sentido a los textos; las autoras propusieron una serie de láminas con textos e imágenes para observar en que medida o que elementos influyen para la lectura del texto a partir de los dibujos.

Ellas encontraron que inicialmente no hay una clara diferenciación de donde debe leerse, si en el dibujo o en el texto. Pero gradualmente se van diferenciando, hasta que los pequeños descubren que los textos no pueden predecirse en función de la imagen solamente, y entonces, consideran las características de la escritura para interpretarlo, hasta que esto tampoco satisface sus intereses. En ese momento inicia una búsqueda de elementos en el texto que permiten su lectura, hasta que finalmente adquiere el carácter convencional que tiene para nosotros.

Como se dijo antes, la escritura es un objeto simbólico, un sustituto que representa algo; generalmente los niños esperan encontrar en el texto el nombre del objeto dibujado o algo relacionado con éste. Aunque en sus primeros actos de lectura confunden letras y números, a medida que los van diferenciando, consideran que las letras son para leer y los números para contar.

El objetivo de esta investigación fue averiguar las hipótesis que el niño elabora sobre la escritura, cuando se le presenta acompañada de una imagen. La situación de prueba consistió en mostrar una lámina al niño en la que se presentaban textos e imágenes. En el conjunto de láminas siempre había una o más imágenes, pero variaba tanto el número de palabras en el texto, como el tipo de escritura (impresa o manuscrita) (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los materiales utilizados fueron:

Palabras.

- a) Imagen: una pelota de juguete; texto en cursiva: pelota.
- b) Imagen: una taza de té; texto en imprenta minúscula: asa.
- c) Imagen: un árbol; texto en cursiva: higuera.
- d) Imagen: un oso de juguete; texto en cursiva: juguete.
- e) Imagen: un barco; texto en imprenta minúscula: velero.
- f) Imagen: un agente de tránsito; texto en imprenta minúscula: agente
- g) Imagen: perfil del rostro de un hombre fumando en pipa; texto en cursiva: pipa.

Oraciones.

- a) Imagen: un pato estático sobre una laguna; texto en cursiva: el pato nada.
- b) Imagen: una rana estática que se asoma entre unas ramas con flores; texto en cursiva y distribuido en dos líneas de diferente longitud: la ranita salió (línea superior) de paseo (línea inferior).
- c) Imagen: un niño remando en un bote hacia una isla donde hay plantas y animales, en el cielo aparece el sol y en el agua, algunos peces; texto en imprenta minúscula: Raúl rema en el río.
- d) Imagen: un perro corriendo, detrás de él unas latas; texto en imprenta mayúscula: EL PERRO CORRE.

En un primer momento, señalan las autoras, los niños confunden el dibujo y la escritura y, cuando se les pregunta dónde hay algo para leer, señalan indistintamente la imagen o el texto. Los sujetos extraen el sentido de la imagen y lo atribuyen a la escritura o al dibujo mismo. Esto es, para saber qué dice, debemos buscar el significado de la escritura en el dibujo. Es de este último de donde extrae los datos que el texto no proporciona para poder interpretarlo.

Alejandro (4a, CB)

¿Hay algo para leer?

Sí (señala el texto)

Y, ¿qué dice?

El barco

¿Dónde dice el barco?

(señala dibujo)

¿En el dibujo dice barco?

Sí

Paulatinamente van diferenciando el texto del dibujo, considerando al primero como etiqueta de la imagen. En esta etapa, al preguntar a los pequeños '¿Qué dice aquí?', responden como si la pregunta fuera ¿qué es esto?. Una conducta interesante del segundo nivel es omitir el artículo al nombre, cuando se interpreta el texto. El artículo puede ser anticipado en función del objeto, por lo que los niños solo mencionan este último.

Romina (4a, CM)

¿Qué dice aquí?

Un árbol. Dice árbol.

Rosario (5a, CB)

¿Qué dice?

Pelota

¿Cómo te diste cuenta?

Porque está la pelota

Posteriormente, el niño tendrá en cuenta las propiedades físicas del texto (lo cual antes no consideraba) para sus anticipaciones en función de la imagen. Es decir relaciona la lectura con ciertas características globales del texto, sin dar importancia todavía a las letras. Primero tomará en cuenta la continuidad y la longitud de la escritura.

Laura (5a, CB)

¿Qué dice?

Papá

¿Podrá decir, papá está fumando?

No, porque es muy chiquito y no alcanza

Después el niño busca letras como índices para interpretar el texto, pues las letras permiten la diferenciación entre los textos apoyando una atribución y eliminando otras. Este es un paso muy importante hacia la estabilidad y conservación del significado.

En este nivel el texto ya no es predecible por completo a partir de la imagen, sino que es necesario buscar índices para confirmar la anticipación.

Carlos (6a, CM)

¿Qué dice?

Oso

¿Están las letras de oso?

No parece que no

¿Y, dice?

No

¿Y acá qué dice?

Papá, pero acá no dice porque está la i... y la a....

¿Qué dice entonces?

Pipa

En el caso de las oraciones sucede algo similar. Considera al texto y al dibujo como para leer, piensa que ambos son un todo complementario para expresar un sentido, una interpretación, atribuible a uno u otro.

Por lo tanto, Ferreiro observa que su señalamiento se vuelve impreciso, cuando se le pide leer y señalar al mismo tiempo. En esta situación sí acepta la posibilidad de leer una oración en el texto, lo cual demuestra que es capaz de inferir que la longitud espacial de un texto, está en relación directa con la longitud del enunciado que se le atribuye. Esta situación no le parecía válida para la lectura de palabras.

Emilio (4a, CM)

¿Qué dice, muéstrame?

Barco y sol (sobre el texto) y una vaca y un sol y un árbol (sobre el dibujo)

Roxana (4a, CB)

Muéstrame dónde hay para leer
Y, acá ¿qué dirá?(señala el texto)
¿Podrá decir "el pato nada"?
Muéstrame cómo dice
¿Dónde empezaste?
¿Y acá?(señala el texto)

Acá (señala el dibujo)
Un patito
Sí
El pato nada en el agua
Por acá (señala el dibujo)
Patito nada en el agua

En la siguiente etapa, el niño piensa que la escritura representa una oración asociada a la imagen, constituida ésta como un todo, al igual que el nombre y atribuida a todo el texto, sin considerar sus características, omitiendo el artículo al ubicar la oración en el texto, pues la escritura representa los nombres o etiquetas verbales de los objetos.

Favio (5a, CB)

¿Qué dice?
¿Dónde?
¿O dirá el pato está en el agua?

El pato anda paseando por el agua
(señala todo el texto)
Patito está en el agua (señala todo el texto)

A partir de esta etapa, el niño empieza a dar importancia a la discontinuidad del texto y la segmentación del enunciado. Su señalamiento al leer se vuelve más preciso al no buscar de manera directa una correspondencia, sino sólo una coincidencia de la lectura con el texto.

Ma. Eugenia (4a, CM)

Dice, Ra (señala primera línea) na
(señala segunda línea)

Gladys (6a, CB)

Sapo (señala primera línea) Flore(s)
(señala segunda línea)

María (6a, CB)

¿Dónde?

Rana (sin señalar)
Raaaanaaa (señala primera
línea alargando la emisión)
Rana (señala segunda línea,
emisión breve)

Posteriormente ante la presencia de muchos elementos dibujados, el niño toma en cuenta los fragmentos del texto para atribuir a cada uno de ellos tantos nombres como elementos puedan aislarse en la imagen. Sin embargo, aún ignora las diferencias gráficas de los fragmentos, ubicando el mismo nombre en diferentes lugares. Además pueden agrupar los fragmentos menores como si se tratara de un solo nombre.

Leonardo (5a, CM)

¿Dónde? a ver...

Pescado, barco, nene (señala de
derecha a izquierda sin precisar)
Pescado (señala río), bar-co (señala
el, en) y nene (rema)... y ... árbol
(Raúl)

Cuando se empieza atribuyendo nombres, los fragmentos gráficos reciben tantas unidades-nombres como sea necesario. En cambio, si se parte de una unidad-oración, se enuncian dos oraciones el niño las localiza en las diferentes líneas del texto o dividiendo el texto en dos para corresponder una de ellas a cada parte (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Gustavo (5a, CM)

Todo junto ¿como era?

Acá dice "el nene rema y
los pecesitos andan por el agua"
El nene rema (señala el
río) el botecito..., no
los pescaditos están por
debajo del agua (señala el
resto del texto)

Después, a partir de uno o dos nombres que el niño atribuye al texto, lee una oración, es decir, anticipa una oración ubicando en el texto sólo los nombres, pero no lo que de ellos puede decirse. Estableciéndose así, una diferencia entre lo que está escrito y lo que puede leerse.

Roxana (5a, CB)

¿Qué dice acá?

¿Y acá? (señala salió)

¿Dice sapo flor?

A ver

¿No me dijiste que decía "El sapo está
con las flores?"

Sa- (señala segunda línea) -po
(señala primera línea, excluyendo
salió)
Flor
No, dice "el sapo está con las flores."
Saapo (señala segunda y primera líneas
excluyendo salió) Floore(s) (señala
salió)
Sí

En la siguiente etapa, el niño busca una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras. Esta correspondencia puede ser de una sílaba del nombre a cada fragmento escrito. Aunque el pequeño es capaz de descomponer un nombre en sílabas, éstas no son estables ni convencionales.

El comienzo de la puesta en correspondencia entre sílabas y texto aparece cuando el silabeo se corresponde a los extremos del texto, además que al acto de señalar corresponde simultáneamente la emisión verbal, alargando la duración de la palabra para que coincida con los extremos espaciales del texto. Es decir, en función de una necesidad de coincidencia con el acto de señalar.

Marisela (4a, CM)
¿Qué dice?
A ver ¿cómo?

El sapito
El sa-pi-to

Rosario (5a, CB)
¿Qué dice?
A ver

Barco, bar...co (haciendo coincidir la emisión con el acto de señalar)
Baaaarcoooo (mientras recorre el texto con su dedo hace durar su emisión)

Para lograr la correspondencia total entre los trozos gráficos y los recortes silábicos, los pequeños pueden repetir algunos segmentos de la emisión o señalar agrupados algunos fragmentos gráficos.

Martín (5a, CM)
¿Qué dice acá?
¿Dónde?
¿Qué dice?
A ver

Pes-ca-dos
Pes- (señala Raúl rema) ca- (en el -dos (río)
Sapo
Sa-sa-po (haciendo correspondencia con los trozos gráficos de la primera línea)

Aquí se ubican los niños que no dan el mismo valor a todas las partes del texto porque algunas son pequeñas y no se pueden leer, por lo que las consideran parte de una palabra, o bien, las omiten al señalar. Otro tipo de correspondencia es entre los segmentos de la oración y los fragmentos del texto, que puede ser ubicando el nombre en una parte y en otra toda la oración, dividiendo la oración en dos o tres segmentos (dos nombres y un verbo).

Rosario (5a, CB)
¿Dónde?
¿Y aquí? (señala segunda línea)

Sapito
(señala primera línea)
El sapito salta

Diego (6a, CM)
¿Dónde dice?

Perro corriendo
El perro (señala el perro) está corriendo (corre)

LECTURA SIN IMAGEN

Al observar que en sus orígenes la lectura está estrechamente relacionada a las imágenes, Ferreiro y cols. (1982) decidieron investigar cómo se da este aprendizaje cuando no hay imágenes. Para ello escribieron una oración y después la leían señalándola de corrido, con el objeto de descubrir qué es lo que los niños piensan que está escrito.

Esta investigación demostró, contrario a lo supuesto por el adulto, que para el niño la escritura no es la transcripción fiel del lenguaje oral. Es decir, los pequeños no creen que todo pueda estar escrito ya que hay palabras como los artículos, que pueden intuirse a partir del nombre del objeto.

De esta manera, los pequeños inician ubicando en cualquier parte del texto sólo los nombres, a partir de los cuales elaboran un mensaje. Poco a poco van ubicando las demás palabras emitidas, hasta que finalmente logran identificar correctamente donde fueron escritas las palabras, apoyándose en la suposición de que todo lo que uno habla, se puede escribir y se ubica en cada fragmento del texto, según su orden de emisión.

Esta investigación consistió en escribir una oración delante del niño, que luego se leía con entonación normal y se señalaba con el dedo el texto en forma continua. Posteriormente, se preguntaba dónde se habían escrito las diferentes palabras que la componían y, alternativamente se señalaba una parte del texto y se preguntaba qué estaba escrito allí.

Las oraciones utilizadas por Ferreiro fueron:

- a) PAPA PATEA LA PELOTA
- b) la nena comió un caramelo (manuscrita)
- c) la nena compró un caramelo (manuscrita)
- d) elosocomemiel (manuscrita e imprenta sin dejar espacios)
- e) EL PERRO CORRIO AL GATO

El objetivo de esta investigación era deducir a partir del texto y la lectura del adulto, además del conocimiento lingüístico del niño lo que debe estar escrito en cada fragmento. "Inicialmente la escritura no es vista como una reproducción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral -por lo tanto no todo está escrito- sino que la escritura sirve para provocar un acto oral... a partir de los elementos indicados en la escritura, en base a los cuales se constituye el mensaje" (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 163).

En un primer momento, la escritura representa para los pequeños solo los objetos o personajes de los que se habla. Esto es, sus nombres, haciendo corresponder estos nombres a la escritura, pero al sobrarle fragmentos del texto, buscará una solución a ello.

Ante la dificultad a la que se enfrenta al no entender la manera en que el texto fragmenta a la oración, y no lograr hacer una fragmentación de la oración con la que esté en total acuerdo, ubica

la oración entera en una palabra en cualquier parte del texto. En los restantes fragmentos lee oraciones o nombres congruentes con la oración inicial (en la que alguno de los elementos de la oración inicial puede permanecer constante). Pero todas las oraciones o nombres que asigna a los fragmentos del texto para establecer la correspondencia con la emisión, no son aislados, sino que forman el escenario de la acción.

Ximena (4a, CM) Frase a. Propone para cada fragmento de izquierda a derecha "papá patea la pelota", "papá grave", papá escribe la fecha", "papá se va a dormir".

Alejandro (4a, CB) Ubica toda la oración en PAPA y, para el resto, propone de izquierda a derecha "la cancha/ lo(s) árbol(es) / la tierra"

En el siguiente nivel, el niño considera que ya no sólo se representan los objetos, sino también la relación entre ellos, es decir, el verbo. Al que no ubica como elemento independiente, por implicar éstas acciones que no pueden representarse en forma aislada, sino con el sujeto que las realiza o con los elementos que la acompañan. Por lo tanto, fragmenta la oración en ambos sustantivos (sujeto y predicado), incluyendo en uno de ellos al verbo; al cual no conceden el mismo valor o autonomía que a los sustantivos.

Paola (6a, CM)

¿Dónde escribí la nena?	(duda luego señala caramelo)
¿Dónde escribí caramelo?	(señala la nena)
¿Acá qué dice? (comió)	Comió un caramelo
¿Y acá? (caramelo)	La nena
¿Acá? (comió)	Comió caramelo

Después, los niños consideran que lo escrito son las palabras emitidas por nosotros en su orden de emisión, donde el verbo es ya, un fragmento independiente. El problema es ahora los elementos del lenguaje escrito que para el niño, no son palabras y, por lo tanto, no se pueden escribir (artículo, preposiciones y conjunciones de menos de tres letras) y, además no es necesario escribir, por que pueden predecirse en función del sustantivo. Por lo que los pequeños las omiten, las juntan a un fragmento mayor del texto o le atribuyen valor silábico a éste y al siguiente fragmento escrito, considerándolos parte del sustantivo.

Mariana (5a, CM)

¿Dónde dice la nena?	La nena dice acá (señala la nena compró). La nena dice en todo esto y, el caramelo dice en todo esto (un caramelo)
¿Dónde dice caramelo?	(compro un caramelo)
¿Dónde dice compró?	Me parece que aquí (señala compró)
¿Acá dice? (la nena)	La nena
¿Dónde dice compró?	...un caramelo (completando para sí, mientras mira el texto)

Paula (4a, CM)

¿Dónde dice papá?
¿Dónde dice pelota?
¿Dónde dice patear?

¿Acá qué dice?

¿Por qué lo puse?

(señala papá)
Papá... pelota acá (señala patear)
Papá (papá) patear (patear) la pelota
(pelota)
¡con dos letras te dije ya que no se
puede leer!
Así no lo pongas... tan lejos de las
otras (indica con un gesto que habría
que unir ese trozo de escritura a
alguno de los trozos mayores próximos)

Finalmente, el niño ubica en forma correcta todas las palabras escritas, guiado por la suposición de que todas las palabras emitidas se han escrito en forma de corresponder término a término, al orden de su emisión. Ya no le causa conflicto el número de grafías usadas para escribir algunas palabras. La correspondencia la establece en forma deductiva, pero en algunos casos recurre al descifrado como forma alternativa.

Isabel (6a, CM)

¿Dónde dice caramelo?

¿Cómo te diste cuenta?

¿Dónde dice la nena?

¿Acá qué dice? (come)

¿Y acá? (un)

¿Lo puedes decir todo junto?

Yo escribí (repite)

(señala la, pero de inmediato se
corrige y señala caramelo)
Porque lo pensé. Lo dije despacito y
me di cuenta.
(señala la nena)
come
No sé
La nena come caramelos
Acá dice un (señala un)

ACTOS DE LECTURA

Esta investigación buscaba los elementos que para el niño son necesarios o indican cuando se está leyendo, así como también descubrir en que momento los pequeños pueden anticipar el tipo de información que proporcionan los diferentes materiales impresos.

Inicialmente se encontró que no conciben la lectura sin la voz, es decir, la lectura silenciosa. Pero la cuidadosa observación de los niños, les permite considerar un conjunto de elementos necesarios para que este tipo de lectura pueda realizarse, como por ejemplo, los gestos, el tiempo de fijación de la mirada, su dirección y exploración.

Para anticipar la información de un texto, los pequeños necesitan conocer diferentes materiales escritos para identificar si se lee un cuento, una carta, una noticia, o si tiene las características de una conversación oral.

Tomando en cuenta la información previa, Ferreiro y cols. (1982) encontraron que los niños no cuestionan lo leído ni el portador del texto, ya que este acto de lectura presenta las características necesarias para considerar que se está leyendo. De manera gradual, los pequeños al ver el material se imaginan lo que se va a leer, hasta que finalmente identifican y anticipan qué se puede leer de un libro de cuentos o de un periódico, así como también cuando se trata de un diálogo oral.

Sin embargo, para que los niños entiendan y traten de explicarse lo que implica leer, deben haber presenciado varios actos de lectura, para tener ejemplo que imitar y sobre los cuales reflexionar.

Las respuestas de los niños muestran, una vez más, el carácter contextual de la lectoescritura, ya que es la experiencia de los sujetos con los diferentes materiales del medio, lo que les permite aprender las diferencias del lenguaje oral y escrito, y los diversos estilos de escritura según el material leído.

Este estudio se realizó con el propósito de descubrir los indicadores que considera el niño para decidir si alguien está leyendo.

La situación experimental consistió en dos partes. Primero se realizaba un acto de lectura silenciosa con un diario en la mano, remarcando bien los gestos, posición, tiempo de fijación de la mirada y exploración del texto, que requiere toda lectura. Se decía la niño: 'fíjate bien y me dices qué estoy haciendo', además se le pedía una justificación a su respuesta. Después se hojeaba el diario sin detenerse en ninguna parte y se preguntaba "¿qué estoy haciendo ahora?", pidiendo justificación para su respuesta.

La segunda parte consistió en un acto de lectura en voz alta, con un elemento conflictivo, ya que el material utilizado para leer el texto era de un tipo y, el contenido leído de otro tipo. Se leía en un diario el texto de un cuento infantil; en un libro de cuentos una noticia periodística y, finalmente, en el diario se leía un diálogo típicamente oral, en estilo directo.

Los textos escuchados fueron los siguientes:

Cuento. "Había una vez, en un país lejano, una niña muy bondadosa, que vivía en una casita muy humilde" (leído en el diario).

Noticia periodística. "Prodújose una violenta colisión, en las inmediaciones de la Estación Once, entre un vehículo de transporte colectivo y un automóvil particular, ante el estupor de numerosos transeúntes que circulaban por la zona" (leído en un libro de cuentos para niños).

Diálogo oral. "¿Viste?, cuando venía para acá, vi un incendio en la fábrica de acá a la vuelta. Se armó un lío bárbaro (leído en un diario).

Veamos ahora las respuestas de los niños a la primera parte del estudio.

Inicialmente el niño no concibe a la lectura sin la voz, y la considera igual que al hojear, como una búsqueda anterior a la lectura. Contesta a ambas preguntas que estaba 'mirando al diario' o 'las letras'. Conciben a la lectura como un acto en el cual debemos mirar y hablar.

Después, el niño considera posible un acto de lectura independientemente de la voz, y los diferencia del hojear. Por lo tanto, para leer ya no sólo es necesario mirar, sino también el mismo acto de leer. Finalmente, define a la lectura silenciosa por los gestos, dirección de la mirada, tiempo y tipo de exploración, sin ser necesaria la voz.

Ximena (4a, CM)

(lectura silenciosa)	Estás mirando las letras
¿Estoy leyendo?	Sí, y mirando las letras y viendo las fotos
¿Estaba leyendo?	No, hay que decir algo
(hojea) ¿Y ahora?	Mirando
¿Y estoy leyendo?	No
¿Por qué?	Porque hay que decir algo

David (5a, CB)

(lectura silenciosa)	Estás leyendo
¿Cómo sabes?	Porque así lee mi papá a veces
¿Sin hablar?	Sí
(Hojear)	Ahora estás mirando donde puedes leer

Vanina (6a, CM)

(lectura silenciosa)	Estás leyendo
¿Cómo sabes?	Porque cambias de lugar los ojos, si no estarías en un lugar así (gesto de mirar fijo). Y además que miras bastante, si cambias rápido de lugar los ojos es que miras nada más los dibujos.

Rechaza el hojear como acto de lectura porque "vas muy rápido y así no se puede leer".

Con la segunda parte del trabajo se quería averiguar en qué momento y bajo qué condiciones, el niño es capaz de discriminar entre enunciados orales o escritos, así como diferenciar los contenidos que pueden aparecer en diferentes tipos de textos impresos.

La situación en que se presentaba este acto de lectura podía hacer que el niño confrontara lo que ve (portador del texto), con lo que oye. De esta manera, podría descubrir la apariencia del acto observado, así como diferenciar los contenidos que pueden aparecer en diferentes tipos de textos impresos, de acuerdo a las palabras que se usan o al tipo de información que nos proporcionan éstos.

Es muy importante tener presente, que para poder anticipar o predecir una lectura, es necesario cierta familiaridad con diversos materiales de lectura. Esto permitirá al sujeto, basado en ese conocimiento, evaluar la situación, considerando el contenido del mensaje leído y el soporte del material exhibido.

Algunos pequeños interpretaron los tres actos de lectura como tal, sin cuestionar su legitimidad, ni el tipo de portador del texto. Consideraron el acto de lectura por las condiciones en las que se presentó la situación (texto, gestos, entonación, etc.), sin que les cause conflicto el portador del texto y el contenido leído, pues no anticipan el contenido del texto en función del soporte material.

Andrea (6a, CM)

(Con el diario) "Había una vez..."	Leyendo
¿Qué?	De una casita
¿Qué estaba leyendo?	Derario (del diario)
(Libro) "Prodújose una..."	Leyendo
¿Qué estoy leyendo?	El libro
¿Era del libro?	Sí
(Diario) "¿Viste?..."	Lees
¿Qué?	Cosas del diario

En este mismo nivel encontramos sujetos que tratan de verificar lo que escucharon, exigiendo la presencia de una imagen que se corresponda con el texto leído, pero tampoco cuestionan el acto de lectura ni el tipo de portador del texto. Sin embargo, definen el contenido leído como 'un cuento'. Esto es, cuando hay dibujos se está contando y, si sólo hay letras se está leyendo.

Carolina (5a, CM)

(Diario) "Había una vez..."	Estás leyendo un cuento
¿Cómo te diste cuenta?	Porque yo sé leer cuentos
¿Qué te hizo pensar que era un cuento?	Porque estabas leyendo un cuento y las figuritas de un cuento
¿Acá las figuritas?	No están
(libro) "Prodújose una..."	Leyendo
¿Dónde?	Ahí (señala el libro)
¿Cómo te diste cuenta?	Porque este es un cuento que tiene letras
(Diario) "¿Viste cuando venía..."	Estás contando un cuento
¿De dónde?	De ahí no es, de acá (busca las páginas de humor)
¿Cómo sabes?	Porque estabas mirando el dibujo

En una segunda etapa de este nivel, el niño acepta el acto de lectura realizado sobre el material, pero sin exigir la presencia de dibujos. Es decir, no necesita ilustraciones para dar sentido o interpretación a un texto.

Leonardo (5a, CB)

(Diario) "Había una vez..."	
¿Qué estaba haciendo?	Leendo (Leyendo)
¿De dónde?	(señala el diario) De acá
¿Qué estaba leyendo?	De la casa y la nenita
¿De dónde?	De acá
¿Es del diario?	Sí
(libro) "Prodújose una..."	De..
¿De cuentos?	Sí
¿Para chicos?	Sí
¿Qué estaba leyendo	De la barrera... del colectivo
¡Y eso sale de aquí!	Sí
(Diario) "¿Viste, cuando...?"	
¿Qué hacía?	Leendo
¿De dónde?	De acá (señala diario)
¿Eso sale?	Sí

En el segundo nivel el portador del texto influye en la anticipación del contenido. El contraste escuchado puede clasificarse en diferentes tipos de información adecuándolo a lo previsto (material portador del texto). Es decir, se dirá que un diario es 'para leer', que en éste salen 'las cosas que pasan' y 'es para grandes'. Mientras que un libro 'es para contar', en él 'salen las cosas que no pasan', 'que son mentiras' y que son 'para chicos', independientemente del texto escuchado.

Esto nos permite observar que en función de la experiencia del niño con las diferentes formas o estilos de escritura, puede anticipar algunas lecturas, considerando algunas palabras muy características de cada material de lectura. Sin embargo, aún no establecen una diferencia entre la lengua oral y la escrita.

Martín (5a, CM)

(Diario) "Había una vez..."	Leyendo
¿Qué?	Un cuento... pero un cuento en el diario estabas leyendo
¿Puede ser?	Difícil, pero puede ser. Puede ser que lo hayas sacado de ahí (libro).
¿Cómo te diste cuenta?	Las palabras... que esas palabras son de un cuento
¿Qué palabras?	Porque los diarios tienen información, porque yo me di cuenta que eso no era de verdad... así que era de un cuento
(Libro) "Prodújose una..."	Estás leyendo
¿Qué?	Un cuento
¿cómo te diste cuenta?	Tiene dibujitos y los cuentos no tienen información de verdad
Y del diario ¿puede ser?	Del diario no puede ser
(Diario) "¿Viste?, cuando..."	¡Mentira!... de un cuento
¿Estaba leyendo?	Sí, pero de un cuento, puede ser que sea de leer de un cuento

En el tercer nivel, los niños se centran en el enunciado y sus características, anticipando lo que escucharán de cada portador de texto. Asimismo, establecen una diferencia entre la lengua oral y la escrita. Esto implica, aun cuando los niños no saben leer, que han aprendido esta diferencia a través de su experiencia social, no sistemática.

Vanina (6a, CM)

(Diario) "Había una vez..."	Un cuento, ¡no es el diario!
¿Cómo?	Podría haber un cuento en el diario
¿Dónde? (muestra el diario)	...(mira) No hay cuentos
¿No? ¿Y estoy leyendo?	Sí, estás leyendo, pero no estás leyendo lo que dice acá (diario)
¿Es un cuento?	Sí un cuento de libro
¿Cómo lo sabes?	¿Y porque los grandes no van a decir de una niña muy bondadosa!
(Libro) "Prodújose una..."	¡Eso es de un diario!
¿Cómo sabes?	¡Y porque un cuento infantil no va a decir noticias!
¿Qué palabrita te hizo pensar que era una noticia?	Y porque lo de un choque es una noticia...Lo de Estación Once y lo de vehículo
(Diario) "¿Viste?, cuando..."	Eso se lo cuentan entre personas, son noticias, por ejemplo, yo te cuento a ti
¿Y estoy leyendo?	Sí, puedes estar leyendo, pero 'viste' no vas a decir porque él no es amigo tuyo (señala el diario)

ESCRITURA DE PALABRAS Y ORACIONES

Es muy difícil separar el aprendizaje o los conocimientos sobre la lectura y la escritura, pues ambas están íntimamente relacionadas y al estudiar una se analiza también la otra. Ferreiro y cols. (1982) se han preguntado cómo es que los niños representan a través de la escritura, los conceptos con los que se relacionan, pues la escritura es un conocimiento social que nos permite conservar y transmitir información.

Al pedir a los pequeños escribir algunas palabras, estos no suponen que todo lo que se habla está escrito o puede escribirse ni consideran necesario dejar espacios entre una palabra y otra. Sin embargo, al observar las diferentes escrituras del medio tratarán de imitarlas, interpretarlas y atribuirles un significado para poder entenderlas.

Durante este complicado proceso, buscará que sus producciones sean similares a las del adulto y, a partir de su experiencia y la información del medio, escribirá combinando diferentes graffas en forma horizontal para atribuirles un significado. Es así como Ferreiro y cols. (1982)

encuentran que para los pequeños la escritura debe reunir ciertas cualidades, es decir, debe haber mínimo dos o tres grafías y en cada producción no puede repetirse más de dos veces la misma letra.

Posteriormente, ayudados por personas alfabetizadas y sus propios conocimientos, encuentran que cada letra tiene un sonido particular y estos pueden combinarse para formar palabras. Algunas de estas pueden escribirse de diferente manera, pero hay una forma estable y convencional para escribirlas y esto debe respetarse para que otros puedan entender nuestros escritos y se establezca así la comunicación.

En relación a la escritura, es importante observar el tipo de signos o grafías que usa el niño, la cantidad de éstas que emplea para diferentes palabras y, finalmente, la correspondencia que pueda establecer entre el sonido (lectura) y el texto.

La D.G.E.P. (1985) realizó un estudio sobre el tipo de grafías que usan los niños antes de ingresar al nivel escolar, encontraron que:

Inicialmente el dibujo y la escritura están indiferenciados formando una unidad. Alrededor de los tres años, el niño utiliza un grafismo primitivo (*fushu*) o bolitas, palitos y combinaciones de éstos, con los que realiza escrituras similares para diferentes palabras.

Posteriormente pueden aparecer grafías inventadas con ciertas diferencias entre ellas. Después tiene un repertorio de grafías parecido a letras, modificadas por él y letras convencionales.

Poco a poco el niño va aumentando su repertorio de letras, pero la mayoría de ellas sin valor sonoro estable y, finalmente, conoce las grafías y sus sonidos correspondientes.

En otro trabajo, Ferreiro y Teberosky (1982) estudian la génesis y evolución de la escritura. Para ello piden a los niños que escriban su nombre, el nombre de algún familiar, palabras con las que se comienza el aprendizaje escolar (mamá, papá, nene, oso), palabras que seguramente no les han enseñado (sapo, mapa, pato) y les sugieren que escriban la oración "mi nena toma sol".

En su investigación encontraron que en la primera escritura del niño, éste no tiene control sobre la cantidad y se detiene hasta llegar al margen de la hoja, y lo que escribe no puede ser interpretado ni por él, ni por otros, por lo que se dice que prevalece la intención sobre la escritura, y ésta no se considera como un instrumento para transmitir información (Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990).

Esta primera escritura está acompañada de dibujos y representa el nombre del dibujo mismo, así en todas, como en cada una de las grafías. Es decir, la escritura adquiere, conserva y garantiza su significado, en función del dibujo.

Silvia (4a) hace cuatro monigotes designando a cada uno con el nombre de una persona conocida. Se le pide ponga algo con letras y hace grafías dentro de los muñecos. Se le pregunta qué puso y responde: 'la i'. Meses después dibuja un payaso con su gorro, alrededor del cual escribe grafías, diciendo que en conjunto y en cada una de ellas dice 'payaso'.

La interpretación de la escritura, cuando ya es diferenciada del dibujo es de manera subjetiva, y sólo puede hacerla quien la escribe, por su necesidad de interpretar sus resultados, buscando así una correspondencia entre éstos y la intención.

Aparecen intentos de una correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto que representa. Esto es, el niño espera que la escritura de los nombres sea proporcional al tamaño, edad, etc. del objeto o persona. Por lo cual usará más grafías, grafías más grandes o habrá mayor longitud en el trazado de la palabra entre cada grafía, cuando el objeto sea grande, largo o importante para él. Y realizará menor número de grafías, las hará más pequeñas o más juntas, cuando el objeto sea pequeño o corto. Es decir, tratará de reflejar en la escritura algunas características del objeto.

Gustavo (4a,CB) escribe 'pato' en manuscrita como una línea ondulada. Cuando se le pide que escriba 'oso', afirma que será más grande 'porque está más grande que el pato'.

Desde este nivel ya se observa el orden lineal de la escritura, así como una variedad de grafías, en la que aparece como máximo dos veces un trazo igual en una misma línea. Asimismo, se presenta una cantidad mínima y constante de grafías (generalmente tres) independientemente de si se escribe una palabra o una oración, pues como se dijo antes, la cantidad de grafías varía en función del objeto que se va a simbolizar.

En este caso, la lectura se realiza en forma global, sin analizar la relación entre las partes, pero en algunos casos se encontró que los niños relacionan el número de grafías usadas para escribir con el número de objetos que se les presentan.

Martín (5a) propone cuatro letras para 'gato', y el doble para 'gatos' (cuatro en la imagen), aclarando que va con muchas letras 'porque son muchos gatos'.

Paula (4a) escribe chícharos con tres letras, cuenta los chícharos y agrega letras para hacer coincidir el número de letras con el de chícharos.

Gabriel (4a) propone cuatro letras para cuatro mangos, pero al intentar leer su escritura entra en conflicto: 'man-gos'. Necesita solo dos letras, por lo que divide la emisión en: 'man-go-os', viéndose obligado a tachar una letra para lograr la correspondencia.

En el siguiente nivel, para que una escritura diga diferentes cosas debe tener diferencias objetivas. Esto lo logra cambiando la posición de las grafías en cada palabra, las cuales son más próximas a las letras convencionales y su lectura es presilábica. Así los pequeños demuestran su gran capacidad de observación e imitación de acciones para acercarse a un conocimiento tan importante como la lectoescritura.

Maricela (4a, CM)

A113	'Maricela'
A311	'Romero' (su apellido)
A31	'Silvia' (hermana)
A11C	'oso'

En el tercer nivel intenta dar valor sonoro a cada una de las letras de su escritura. Este valor es silábico y le permite establecer una correspondencia de la escritura y el lenguaje oral. En esta correspondencia, la primera es representante del segundo (dejando atrás la correspondencia global de texto y lectura).

Puede usar letras convencionales u otras diferentes a éstas, sin valor sonoro estable. También hay sujetos para los que una de las primeras maneras estables de identificar las consonantes es asignándoles el valor silábico en función del poseedor del nombre al que pertenece. Por ejemplo: 'G' es la 'gu' de Gustavo, 'F' es la 'fe' de Felisa.

Hay otros casos en los que hay estabilización del valor sonoro de algunas letras, principalmente de las vocales. Aunque éstas se utilicen para representar cualquier sílaba en la que esa vocal aparezca.

Mariano (5a, CM)

AO	sapo
PO	palo
IEADAD	mi nena toma sol

Es importante observar que los niños realizan un análisis buscando las uniones menores que forman la totalidad de lo que se trata de escribir. Por lo que, si se trata de una palabra, se trabaja con sílabas y, si es el caso de una oración, con sujeto/predicado o sujeto/verbo/complemento.

Erick (5a, CB) escribe algo parecido a 'OOC', para "mi nene toma sol"

Javier (4a, CB) escribe OA, para "mi nena/toma sol"

Cuando el niño empieza a trabajar con la hipótesis silábica, puede desaparecer momentáneamente, la exigencia de variedad y cantidad mínima de caracteres de la escritura.

Juan (6a, CM)

AO	palo
AO	sapo
HEMAO	mi nena toma sol

Sin que la igualdad entre palo y sapo de su escritura le cause algún conflicto.

Pero hay niños para quienes estas exigencias sí provocan un conflicto, sobre todo para la escritura de palabras bisílabas o unisílabas, cuando las grafías tienen ya un valor sonoro estable.

Facundo (6a, CM)

AO

palo

A..

No logra terminar "mapa", pues el resultado sería AA, que no satisface la exigencia de variedad, pero tampoco puede poner una 'p', porque el 'la pe' y él necesita 'la pa'.

Isabel (6a, CM)

Utiliza un 'elemento comodín' sin darle valor sonoro, para solucionar estas exigencias.

AUO

pato

IEAOAUO

mi nena toma sol (haciendo correspondencia perfecta usando las vocales, pero al llegar a 'sol', en lugar de escribir la 'o', escribe 'uo').

En el nivel cuarto pasa de la hipótesis silábica a la silábico-alfabética, debido a que su análisis va más allá de la sílaba. Esto es consecuencia del conflicto entre las hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías y, el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de éstas usando la hipótesis silábica.

Aquí, las vocales y algunas consonantes tienen ya valor sonoro estable, y éste no se obtiene del nombre del objeto o persona. Por ejemplo: "s" es 'se de Sara y Silvia' o 'ese'.

El paso de la hipótesis silábica a la silábico-alfabética es un proceso difícil, en el que el niño se resiste a abandonar sus ideas anteriores (variedad interna y cantidad mínima de grafías para que algo pueda leerse), pues está aprendiendo que escribir es ir representando progresivamente las partes sonoras del nombre y que cada letra representa una parte menor que la sílaba que forman.

Carlos (6a,CM)

PAO

palo

SANA

Susana (corrigiendo luego a SUANA)

Martín (6a, CM)

NINAPOMAS

Mi nena toma sol Leyendo mi en NI, ne en N, na en AP, to en O, ma en MA, s... en S no me acuerdo no sé como sigue.

En el nivel cinco existe ya una escritura alfabética, en la que el niño ha comprendido que cada grafía tiene un valor sonoro menor que la sílaba. De este modo, realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

Es hasta este momento cuando se enfrentará con las dificultades ortográficas y de puntuación, ya que escribir no es copiar sino producir significados.

Vanina (6a, CM)

¿Puedes escribir mesa?

(escribe mesa) creo que va con ese

¿Y si no es con ese?

Con zeta

¿Con cuál empieza zapatero?

Creo que con zeta, no sé bien

¿Y si la escribo con ese?

No pasa nada

¿Puedes escribir palo?

(escribe palo) Esta estoy segura que va así, porque no hay ninguna, ni otra pe, ni otra a, ni otra ele, ni otra o, salvo que en cursiva.

Escribe "Yo me llamo Vanina"

(escribe LLO ME LLAMO VANINA, silabeando mientras escribe) No estoy segura que vaya con elle o con i griega (llo). Con las dos quiere decir lo mismo, lo único que en distintas...

¿Qué letra es ésta? (H)

La hache

¿Para qué sirve?

Por ejemplo huevos se escribe con hache antes de la u

¿Por qué?

Porque así se escribe

¿Y cómo se lee?

Cuando la leo en huevos se dice siempre huevos, pero cuando la leo en... chapa se hace ch

En este ejemplo observamos que Vanina conoce las leyes de composición del código alfabético. Sus dificultades se centran en la grafías que tienen varios valores sonoros, o bien, en las distintas grafías con un mismo valor sonoro.

Ella no tiene temor a cometer errores de ortografía, lo cual es para otros niños casi un terror. Ella dice, si se escribe de otra manera 'no pasa nada'. Esto es, entiende que las diferentes formas de escritura podrían funcionar, porque 'con las dos quiere decir lo mismo'. Sin embargo, también sabe que hay una manera convencional de escribir cada palabra.

Los niños de este nivel no consideran como una necesidad el dejar espacios entre las palabras cuando escriben una oración y, si se sugiere que lo hagan, la única separación que propone es en sujeto y predicado.

Mariano (6a, CM)

MINENA

TOMASOL

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

El nombre propio es una de las palabras con mayor significado para los niños, es la primera escritura con la que confrontan sus hipótesis y explicaciones sobre la lectoescritura. En ocasiones les provocará un pequeño conflicto. Sin embargo, les permite observar la necesidad de mantener un orden en la colocación de las letras al escribir, para que su significado permanezca estable, así

como también, entender que se necesitan todas las grafías para leer la palabra completa, en caso contrario, sólo se lee una parte de ésta.

Ferreiro y cols (1982) encontraron que muchos de los niños de su estudio, sabían escribir su nombre propio, pero no sabían leerlo. No obstante, siempre ubicaron en la escritura su nombre y apellidos y nunca otras palabras, lo cual manifiesta esa búsqueda por conservar a través de la escritura los significados o la representación de algo.

De acuerdo a los estudios de la autora, la escritura del nombre propio parece ser, en muchos casos, la primera forma estable con significación.

Esta investigación muestra que el aprendizaje de la escritura del nombre propio es extraescolar. No hay marcadas diferencias entre clase baja y clase media hasta los cuatro años, pues son pocos los niños que saben escribir su nombre en ambas clases sociales. Sin embargo, a partir de los cinco años, las diferencias son marcadas. Casi todos los niños de clase media de la muestra lo saben hacer, mientras que los de clase bajo solo muy pocos.

En esta situación experimental, si el niño no era capaz de escribir por sí mismo las grafías, se le proporcionaban letras móviles para que con ellas compusiera su nombre. Si no podía escribirlo, se trataba de ver si podía reconocerlo cuando lo escribían los investigadores y cómo procedía a leerlo.

En un primer nivel, concluye el trabajo, la escritura del nombre propio se realiza con un número indefinido o variable de grafías para cada intento. En esa misma escritura se puede leer el nombre y el nombre con los apellidos en forma global, sin correspondencia entre las partes. Leen su nombre en la escritura que ellos producen y en la que les propone el adulto, leyendo su nombre en cada una de las grafías y también en todas ellas.

Estos pequeños no saben escribir su nombre ni lo reconocen cuando lo ven escrito.

En el segundo nivel, el niño descubre una posible correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo. Esta correspondencia se establece entre las partes-palabras del nombre propio y las letras, por lo que la lectura ya no es global. El niño busca una relación entre las partes completas del nombre y las grafías, pero no entre las partes que forman cada nombre (sílabas).

En este nivel, los niños que saben escribir su nombre enfrentan serios problemas cuando se les pide interpretar esa escritura. Aceptan el texto como una forma global, difícilmente analizable, la cual tiene un todo compuesto de partes ordenadas en forma fija, sin entender las razones de este orden.

David (5a, CB)

No sabe escribir su nombre, por lo que le compone con siete letras móviles y, luego se queda sólo con tres VSL. El niño lee 'David Bernardo Méndez... y nada más, porque es cortito. Entonces serían tres'.

En el tercer nivel el niño aplica la hipótesis silábica para la lectura de su nombre. Es decir, corresponde una sílaba a cada letra del nombre. Leyendo el nombre o el nombre y los apellidos, aun y cuando sepa escribir correctamente el nombre y sepa que ahí, sólo está su nombre.

Esta situación se presenta porque en algunos casos (en los nombres bisílabos), encontrará un sobrante al hacer la correspondencia. De ahí que se saltará letras o repetirá sílabas para llegar al final de su escritura. Esto, naturalmente, resulta más difícil cuando ya conoce el valor sonoro convencional de las grafías.

Rosario (5a, CB)

Escribe de derecha a izquierda OIRASOR, lo lee en el mismo sentido RO/sa/ri...io, haciendo corresponder las tres primeras sílabas a las tres primeras letras, deja sin correspondencia sonora las dos siguientes y nombra correctamente las dos últimas vocales.

Atilio (5a, CB)

Trata de encontrar una correspondencia exacta, por lo que realiza múltiples ensayos.

ATILIO

A/ti/lio/Riva/sio... Atilio/Ri/va/sio...

Ati/li/o/Riva/sio... Ati/lio/ri/va/sio

En el cuarto nivel se mezclan la hipótesis silábica y la alfabética, por lo que en su análisis fonético, habrá grafías que representan sílabas y otros fonemas.

Ma. Paula (4a, Cm)

Después de varios intentos, logra:

MAIA PUL

Ma/ri/a/Pa/u/la... la a falta la a. Modifica su escritura.

Finalmente, en la quinta etapa, la escritura y la lectura se basan en principios alfabéticos.

DISLEXIA EXPERIMENTAL

En la observación y descripción que hace Ferreiro (1990) de la lectura de los disléxicos, encuentra que su principal problema es leer grafía por grafía o palabra por palabra, sin buscar el significado ni la coherencia de ideas de las palabras u oraciones anteriores.

Para comprobar esto, tomó un grupo de sujetos llamados buenos lectores y les presentó varias listas de palabras para que las leyeran, provocando en ellos una dislexia experimental. De esta investigación, encontró que efectivamente, los sujetos buenos lectores recurren a una serie de estrategias al tener que leer una serie de palabras.

Estas estrategias, son las que los niños disléxicos utilizan y hacen que su lectura se convierta en un descifrado y no en una búsqueda de información y significados. Los resultados de este estudio, realizado con adultos buenos lectores -profesores, maestros, profesionistas, universitarios, etc.-, muestran claramente el carácter contextual de la lectura.

Esta investigación se originó al encontrar que los alumnos de primaria y secundaria leen con dificultad y a una velocidad inferior a la esperada. De este modo, la lectura se convierte en un descifrado o adivinación de palabras, inexpresivo, sin ritmo adecuado, monótono "...como si el lector no pudiera hacer ninguna anticipación de lo que viene, en base al contexto que tiene por delante y a su conocimiento de la lengua" (Ferreiro y Gómez-Palacio, 1990, p. 71).

El lector se detiene en cada palabra sin atender al significado, como si leyera una lista de palabras. En consecuencia, no entiende el texto cuando lo lee en voz alta. La carencia del sentido de anticipación derivado del contexto, no le permite realizar una lectura fluida. Solamente intenta recomponer la palabra a través de las sílabas o incluso fonemas que va aislando, produciendo así, una lectura palabra por palabra y no una lectura por oraciones, lo cual le daría significado. Este es, concretamente agregan los autores, el problema de los disléxicos.

Regresando al estudio realizado con adultos, los investigadores trataron de provocar en el lector una 'dislexia experimental'. No solicitaron la lectura de un texto, sino produjeron una lectura artificial y arbitraria al pedir la lectura de un listado de palabras.

Un lector veloz no lee analizando uno a uno los grafemas de una palabra para después sintetizarlos, por el contrario, lee en forma global, tomando en cuenta ciertos aspectos de los mismos lo que le permite leerlas.

La situación se presentó de manera individual diciéndole a los sujetos: "Le voy a dar una lista de palabras para que las lea en voz alta. Le tomaré el tiempo, pero usted lealas a la velocidad que le resulte más cómodo". Después se pedía al sujeto que narrara cómo se había sentido ante esta situación.

Se elaboraron 44 listas de 15 palabras cada una, las cuales estaban compuestas de la siguiente manera:

Once listas con palabras de cinco grafemas para la primera, seis para la segunda, etc. escritas con letras minúsculas.

Once listas con el mismo orden progresivo de grafías que los anteriores, pero escritas en letras mayúsculas.

Once listas de palabras inexistentes en español, escritas en minúscula y, otras once, escritas en mayúscula.

Los sujetos cometieron más errores en las listas de palabras inventadas: supresión de parte de la palabra, de sílabas y grafemas de la parte media de la palabra; trasposición de grafemas y sílabas; supresión de diptongos; agregados de grafías; errores en la lectura de vocales y consonantes (/rr/ leída /r/); errores en sílabas complejas, principalmente cuando hay una consonante entre la terminal de una sílaba y la siguiente y errores en la acentuación de las palabras que no tenían tilde.

Los resultados más interesantes fueron los obtenidos de la lista de palabras inventadas, donde al ver el sujetos palabras largas y no conocidas, recurría a: deletrear o silabear la palabra entera, sólo la parte central de ésta, o bien, realizaba algunos de estos procedimientos mentalmente y descifrada la palabra, la decía en voz alta; dividir la palabra en dos o tres trozos, como si se tratara de dos o tres palabras y, señalar con el dedo las sílabas que leía.

Esta investigación permitió concluir que en la lectura se realiza un reconocimiento de palabras, seleccionando la menor cantidad de claves productivas necesarias para leer la palabra en el primer intento. Al mismo tiempo, considerar la información semántica y sintáctica que se obtiene del texto para comprender y anticipar su lectura. Por lo tanto, se pueden justificar las dificultades en la lectura de las listas de palabras, porque los sujetos leen libros (textos) y no palabras sueltas.

Por otro lado, al presentar palabras aisladas y desconocidas, se ven obligados a silabearlas o deletrearlas, por la falta de contexto que facilite su reconocimiento o anticipación.

Estos estudios lingüísticos han demostrado que la lectoescritura es un acto social e inteligente de búsqueda de significado, donde el niño pone en juego sus conocimientos del código alfabético convencional, así como otros conocimientos producto de su experiencia social, para extraer el significado total de lo que se lee.

Esta búsqueda de significado inicia al diferenciar el texto de los dibujos. Antes de ello, el niño piensa que dibujo y texto significan lo mismo, solo que la información está representada en diferentes formas. De esta manera, surge la hipótesis del nombre, cuando al presentar al niño un texto, con una imagen, para el texto dice: 'pato, perro' (suprimiendo los artículos) y para el dibujo dice: 'el pato, el perro'. Lo anterior demuestra que ha descubierto que la escritura representa el nombre de los objetos, pero no los objetos mismos (Guía didáctica, 1991).

Después de escribir sin control de la cantidad, reduce el número de grafías hasta el caso de escribir una sola para una imagen o palabra (escrituras unigráficas).

Al aparecer la hipótesis de cantidad mínima, el niño supone que para que la escritura pueda leerse, necesita tres grafías como mínimo (este es el caso más común) y con menos de tres no dice nada o dice algo incompleto.

Esta exigencia de cantidad de grafías, aparece como consecuencia o antecedente a la hipótesis del nombre, y una vez que el niño definió la cantidad mínima de grafías, buscará algún criterio para establecer la cantidad máxima. Esto puede seguir dos caminos: a) fijando un número estable de grafías para todos los nombres que 'escriba' o b) basándose en el mínimo de grafías establecerá el máximo en función del tamaño, el peso o la edad del objeto o persona cuyo nombre va a escribir.

Cuando el niño regula la cantidad de grafías para lo que escribe, se enfrenta al problema de cambio de significado, que soluciona variando el orden de las grafías en cada palabra, pues sólo así podrá producir palabras diferenciadas. Esta es la hipótesis de variedad interna.

Al combinar las exigencias de cantidad de grafías y variedad interna, para dar significado a sus producciones, ha descubierto una característica de la lengua escrita. Así, combinando un número limitado de signos se pueden formar diferentes palabras (Guía didáctica, 1991).

En el momento en que descubre que la palabra tiene partes, empieza a tratar de comprenderlas y buscarles valor. Su análisis al interior de la palabra inicia haciendo corresponder una grafía a cada sílaba, constituyendo así, la hipótesis silábica. Antes de este momento, la correspondencia que establecía entre lenguaje oral y lenguaje escrito era global.

La hipótesis silábica puede entrar en conflicto con la de cantidad mínima de grafías para escribir algo, principalmente con palabras mono y bisílabas. De este modo, se establecerá la hipótesis silábico-alfabética, donde su correspondencia será silábica para algunas grafías y alfabética para otras (fonemas).

Posteriormente, el niño realiza otro tipo de partición de la palabra, constituyendo así la hipótesis alfabética. Esta la va descubriendo a través de la confrontación con modelos estables de escritura y la enseñanza de grafemas y sus respectivos fonemas convencionales. Dicha experiencia se la proporciona una persona alfabetizada, cuando el pequeño pregunta por los sonidos o nombres de las letras.

Todas estas investigaciones aportan datos importantes para la Psicología Educativa, pues nos permiten reconceptualizar la enseñanza de la lectoescritura. Esta, no debe ser aislada ni descontextualizada como tradicionalmente se hacía, pues su producto es únicamente el descifrado y no la comprensión de los textos.

El exceso de planas de letras, sílabas y palabras que deben hacer los niños, no siempre garantiza que comprenden el proceso de combinaciones del código alfabético del lenguaje. Hacerlo así, convierte la lectura en un acto mecánico, monótono y aburrido. En lugar de fomentar el deseo de los pequeños por aprender a leer y escribir, lo podría obstaculizar.

Los psicólogos educativos, programadores y educadores, deben conocer y tener presentes los razonamientos o hipótesis que los niños elaboran para explicarse la lectoescritura. De esta manera puede ser factible la orientación a padres de familia para que, de manera conjunta, favorezcan tanto en el hogar como en la escuela, el aprendizaje de este conocimiento social y cultural. Una manera es enfrentar a los pequeños a situaciones reales de lectura y escritura, es decir, en el contexto cotidiano, en donde tienen un sentido y significado social.

Al respecto, el psicólogo educativo tiene una importante labor a realizar. No es suficiente la elaboración de mejores planes y programas de estudio, pues la mayoría de los educadores y profesionistas de la educación, hemos aprendido a leer en forma descontextualizada por el método silábico. Por lo tanto, es de suma importancia difundir entre los profesores estos hallazgos y generar en ellos la revisión de los procedimientos y técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

CAPITULO III

METODOLOGIA

METODO

SUJETOS

Se seleccionaron dos grupos de tercer año de educación preescolar, con una población total de 34 niños, cuyas edades fluctuaban entre 5(2)* y 6(9) años. Estos pequeños asistían al Jardín de Niños Federal "Mark Twain" Clave M-927-L; ubicado en Calzada del Hueso número 151, en la Colonia Santa Ursula Coapa, de la Delegación Coyoacán en México, D. F.

Instrumentos

Las pruebas que se utilizaron fueron.

Bender

El test de Bender (Bender, 1992), ubicado entre las pruebas visomotoras y gestálticas, puede aplicarse a sujetos de cuatro años en adelante. Permite valorar el desarrollo de la inteligencia infantil, diagnosticar síndromes clínicos y determinar el nivel de maduración de los niños.

La función gestáltica-visomotora está asociada al lenguaje, la percepción visual, la habilidad motora manual, la memoria, los conceptos espaciales y temporales, y la capacidad de organización o representación.

Materiales

Lápiz con goma, hojas blancas tamaño carta y las nueve tarjetas de la prueba, que el niño debe copiar y organizar en su hoja.

Evaluación

Esta prueba se calificó usando la escala de puntuación individual y de edad equivalente de Koppitz (1989), la cual indica la edad en que se encuentra la coordinación ojo-mano de los niños, teniendo en consideración para ello los errores que hayan cometido al reproducir las nueve figuras de las tarjetas.

ABC de Filho

El test de ABC de Filho (1960), aplicado principalmente a niños de preescolar, para dar un pronóstico del tiempo que les llevará aprender a leer y escribir, y determinar que niños están aptos para ingresar a la primaria, en función de cuatro niveles de maduración que establece la prueba, en base a la cual pueden formarse los grupos de primer año, según el nivel de madurez que hayan adquirido.

* El primer número representa los años y el número entre paréntesis corresponde a los meses cumplidos.

Consta de ocho subpruebas que miden: coordinación de movimientos visual motrices y auditivo motrices, que coordinan la copia de figuras y de pronunciación; la no tendencia a la inversión en la copia ni a la ecolalia en el lenguaje oral; resistencia a la fatiga, atención; fácil memorización visual y auditiva de figuras y frases.

Materiales

Hojas blancas tamaño carta unas completas y otras a la mitad, lápiz con goma, tijeras, figuras impresas (grecas y curvas) para recortar, cien cuadritos de un centímetro cada lado, y el material de demostración de la prueba.

Evaluación

Se calificará en base a los cuatro niveles de madurez de la prueba en función del puntaje obtenido por el niño, de un máximo de 24 puntos, y así pronosticar el tiempo que les llevará aprender a leer y escribir.

Nivel Superior 17 o más puntos, se pronostica que aprenderá lectoescritura en un semestre sin dificultad ni cansancio.

Nivel Medio de 12 a 16 puntos, se considera que el niño aprenderá lectoescritura en un año normalmente.

Nivel Inferior de 8 a 11 puntos, los niños aprenderán lectoescritura con dificultad y necesitarán asistencia especial.

Nivel Más Bajo 7 o menos puntos, se considera que para estos niños la enseñanza común es un fracaso, por lo que necesitan asistencia especial.

Frostig

El test de Frostig (1980), evalúa cinco aspectos de la percepción visual: la coordinación visomotora, el discernimiento de figuras, la constancia de forma, la posición en el espacio y las relaciones espaciales. Se aplica a niños de cuatro a ocho años.

Materiales

Un cuadernillo con diversos ejercicios, lápiz, colores de madera (rojo, azul, verde y café), láminas para ejemplificar los ejercicios indicados, y el material de demostración de la prueba.

Evaluación

Se calificó según las normas establecidas por Frostig, obteniendo la edad a la que realizó su ejecución el niño en cada una de las cinco habilidades, y el cociente de percepción global, donde la media es cien.

LECTOESCRITURA

Escritura

Para descubrir los conocimientos que los niños tienen sobre la lectoescritura, se utilizó el material de evaluación que fue usado por la Dirección General de Educación Especial; donde para

evaluar su escritura se pidió a los pequeños que escribieran su nombre, el nombre de su mamá, el nombre de su papá, y las palabras sol, elefante, hormiga, pollito, gallina, perro y perros; las cuales después que fueron escritas, se pidió a los niños que las leyeron señalando con su dedo la escritura a la vez que la leían.

Materiales

Hojas blancas y lápiz con goma

Lectura

Para evaluar la lectura se presentaron cinco tarjetas con dibujos acompañados de un texto escrito con letras minúsculas y de molde, el cual el niño señalaba con su dedo a la vez que lo leía.

Materiales

Tarjeta 1: imagen: un elote; texto: elote. (Un objeto y su nombre correspondiente)

Tarjeta 2: imagen: una pelota; texto: juguete. (Un objeto con un nombre genérico para designarlo)

Tarjeta 3: imagen: una manzana con dos hojitas; texto: la manzana está madura. (Un objeto y un texto en el que hay cuatro palabras)

Tarjeta 4: imagen: un borrego, una cabra, un burro y una vaca dentro de un corral; texto: corral. (Varios dibujos y un sólo texto)

Tarjeta 5: imagen: un río en el que nadan un pato y dos peces, un pájaro sobre unas ramas, una víbora sobre una piedra y una mariposa; texto: la mariposa vuela por el río. (Seis objetos y un texto de seis palabras).

Evaluación

Estas dos pruebas se calificarán en base a los niveles de la lectoescritura que establecen Ferreiro y cols.

Lectura de textos del medio

Para considerar el conocimiento de los niños sobre la escritura del medio, se presentaron once láminas con material que ellos ven en el medio, estas ilustraciones fueron recortadas de revistas.

Materiales

- 1.- La envoltura de un chocolate Carlos V con propaganda de los Tiny Toon.
- 2.- Dos cajetillas de cigarros Marlboro Lights.
- 3.- Un paquete de Donas Bimbo, junto al osito Bimbo.
- 4.- Dos frascos y un tarro de crema Nivea.
- 5.- Un paquete de galletas Emperador de Gamesa.
- 6.- Una portada de la revista Eres, en la que están Thalía y dos jóvenes.
- 7.- Una botella y una caja de vino Martell.
- 8.- Una envoltura de papa de Sabritas.
- 9.- Un tenis en cuya etiqueta dice Panam.

10.- Una lata de Jumex.

11.- Una Pepsi.

Evaluación

Las respuestas de los pequeños ante estos texto, se colocarán dentro de una clasificación propuesta por Ferreiro y cols. (1990).

PROCEDIMIENTO

La situación de evaluación con la que se enfrentó a los niños consistió en dos partes. En la primera se aplicaron tres pruebas psicométricas, que de acuerdo a la concepción sintética de la lectoescritura nos dieran información del dominio del niño sobre un conjunto de algunas de las habilidades necesarias para aprender dicha tarea.

En la segunda parte, considerando los estudios psicogenéticos sobre la concepción y evolución de la lectoescritura, se enfrentó a los sujetos con la tarea misma, y así descubrir los conocimientos que ellos poseen sobre este importante proceso de comunicación.

SESIONES

La primera parte de la evaluación se aplicó en dos sesiones; en la primera se aplicó en forma individual el Bender y el ABC, en un tiempo promedio de 25 minutos por niño. En la segunda se aplicó en grupos de tres niños el test de Frostig, en un tiempo promedio de 50 minutos.

La segunda parte de la evaluación se aplicó en forma individual, en un tiempo promedio de 25 minutos.

Ambas valoraciones se realizaron durante el último mes de clases del ciclo escolar 1992-93 en uno de los salones de clase del Jardín de Niños.

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos, se realizó una comparación de los resultados que cada niño obtuvo en las pruebas, considerando un rango de tres meses por encima y tres por debajo de la edad cronológica de los sujetos, para considerarlos dentro del nivel o de la edad que establece la prueba en función de su ejecución.

Primero se analizaron los puntajes de la coordinación visomotora, una de las habilidades que tiene gran valor para el aprendizaje de la lectoescritura desde el enfoque sintético de la misma.

A continuación presentaremos algunos ejemplos donde los resultados de las tres pruebas son semejantes en relación a la ejecución de habilidades visomotoras, pero distan de la edad cronológica de los niños (ver tabla 1).

Adrián 5(10): obtiene en el Bender una edad de 7 a 7(5) años, en el Frostig 8(6), y en el ABC se ubica en el nivel superior.

Mónica 6(9): obtiene en el Bender una edad de 4(1) años, en el Frostig 5(3), y en el ABC se ubica en el nivel inferior.

También hay sujetos para los que las pruebas arrojan resultados contradictorios entre ellos, pues aunque la habilidad evaluada sea la misma, las actividades usadas son un poco diferentes.

Javier 5(9): obtiene en el Bender una edad de 4(6) a 4(7) años, en el Frostig 6(3), y el ABC lo ubica en el nivel más bajo.

Alberto 6(7): obtiene en el Bender una edad de 5(4) a 5(5) años, en el Frostig 10, y el ABC lo ubica en el nivel inferior.

Algunos niños obtuvieron en una prueba un valor cercano a su edad cronológica, y el de las otras dos era opuesto entre sí. Es decir, los tres resultados de las pruebas no sólo eran diferentes, sino también contradictorios.

Joana 6(7): obtuvo en el Bender una edad de 6(6) a 6(11), en el Frostig 10, y el ABC la ubica en el nivel inferior.

Fernando 6(8): obtuvo en el Bender una edad de 5(2) a 5(3), el ABC lo ubica en el nivel superior, y el Frostig en la edad de 6(9).

Como se puede observar, la puntuación coordinación visomotora del ABC y del Bender fueron más bajas que las del Frostig y, en algunos casos, este contraste fue más notorio.

Ahora compararemos los resultados globales del ABC y el Frostig, que además de la coordinación visomotora miden otras habilidades.

Para algunos sujetos los resultados al evaluar sus ejecuciones fueron similares.

Guillermo 6(3): el ABC lo ubica en el nivel superior, y su cociente de percepción (CP) fue de 116.

Mónica 6(9): el ABC la ubica en el nivel inferior, y su CP fue de -66.

Para otros los resultados fueron contradictorios.

Luis 6(7): el ABC lo ubica en el nivel medio, y su CP fue de 119.

José Luis 6(1): el ABC lo ubica en el nivel superior, y su CP fue de 96.

Carolina 5(10): el ABC la ubica en el nivel inferior, y su CP fue de 102.

En seguida compararemos los datos de las tres pruebas psicométricas, con el conocimiento que poseen los niños sobre la lectoescritura. Aquí también se encontraron datos acordes. Es decir, sujetos con un alto dominio de habilidades que les permiten realizar las actividades de las pruebas con mayor precisión y, además, por ser un cúmulo de información sobre la lectoescritura que se observa en sus interpretaciones y producciones de textos. Así mismo, se observan casos donde los conocimientos sobre la lectoescritura y las habilidades son menores.

Liliana 6(1): obtuvo en el Bender 5(9) a 5(11) años, el ABC la ubica en el nivel medio, su CP fue de 116, su escritura es silábica y su lectura presilábica y silábica.

Lizeth 6(10): obtuvo en el Bender 5(2) a 5(3) años, al ABC la ubica en el nivel medio, su CP fue de 111, y su escritura y su lectura son presilábicas y silábicas.

Francisco 5(9): obtuvo en el Bender 4 años, el ABC lo ubica en el nivel más bajo, y su CP fue de 80. Tanto su lectura como su escritura se encuentran a nivel global.

José Angel 6(2): obtuvo en el Bender 5(6) a 5(8) años, el ABC lo ubica en el nivel medio, y su CP fue de 96. Su lectura está a nivel global y su escritura es unigráfica.

Hubo también resultados contradictorios de las tres pruebas psicométricas, comparados con el conocimiento de los niños sobre la lectoescritura.

Marlén 6(5): obtuvo en el Bender 4(10) a 4(11) años, el ABC la ubica en el nivel inferior, y su CP fue de 93. Los resultados de las pruebas son bajos, sin embargo, su lectura es silábica y su escritura presilábica y silábica.

Norma 5(9): obtuvo en el Bender 5(9) a 5(11) años, el ABC la ubica en el nivel medio, y su CP fue de 108. Los resultados son altos, sin embargo su lectura y escritura se encuentran a nivel global y presilábico.

Esto nos permite observar la dificultad para identificar los conocimientos del niño sobre la lectoescritura evaluando únicamente habilidades. En ese sentido, tampoco sería válido señalar las habilidades de percepción o motricidad, a partir de una prueba de lectoescritura.

Considerando que el ABC nos da un pronóstico del tiempo que le llevará a cada niño aprender a leer y escribir, se compararon las hipótesis que ellos han elaborado para tratar de

entender este proceso, con el tiempo pronosticado en que aprenderán dicha tarea. Aquí encontramos también datos similares.

Anayansi 6(8): el ABC pronostica que aprenderá lectoescritura en un semestre sin dificultad ni cansancio; su escritura es silábico-alfabética y alfabética, pero su lectura es global y prasilábica. Usa grafías con su sonido y trazo convencional.

Manuel 5(7): el ABC pronostica que aprenderá lectoescritura en un año normalmente, su lectoescritura está a nivel presilábico y silábico, considera las hipótesis de variedad interna y cantidad mínima en sus producciones; sus grafías son parecidas a letras, modificadas por él y letras convencionales.

Amelia 5(2): se pronostica que aprenderá lectoescritura con dificultad, su lectura es global y su escritura prasilábica, considera las hipótesis de variedad interna y cantidad mínima en sus producciones, y sus grafías son parecidas a letras, modificadas por ella y letras convencional.

Javier 5(9): se pronostica que será completo fracaso en la enseñanza común y necesitará asistencia especial, su lectoescritura está a nivel global, pero tiene presentes las hipótesis de variedad interna y cantidad mínima de grafías para escribir, y sus grafías son parecidas a letras, modificadas por él y letras convencional.

En relación a este pronóstico, nos parece aventurado decir el tiempo que les llevará a los pequeños aprender a leer y escribir, a partir de su puntuación en la ejecución de un grupo de habilidades, sin considerar los conocimientos que sobre este proceso ellos han elaborado.

En el presente, se encontraron también sujetos para quienes los datos resultaron contradictorios.

Laura 6(0): el ABC pronostica que aprenderá lectoescritura en un semestre, pero su lectura y escritura están a nivel global; tiene presente la hipótesis de variedad interna y sus grafías son varias letras sin valor sonoro estable.

Leslie 6(7): el ABC pronostica que aprenderá lectoescritura en un año normalmente, pero su escritura es silábico-alfabética y su lectura silábica y silábico-alfabética. Sus grafías son letras con sonido convencional.

Carolina 5(10): el ABC pronostica que aprenderá lectoescritura con dificultad, sin embargo, su lectura y escritura están a nivel silábico, sin tener conflicto entre las hipótesis de variedad interna y cantidad mínima; sus grafías son convencional y algunas vocales tienen valor sonoro estable y convencional para cualquier sílaba.

Ahora analizaremos los diferentes tipos de respuestas que dieron los niños ante la escritura del medio para ubicarlas en la clasificación que propone Ferreiro (1990), en función de la información que los pequeños extraen del contexto, para interpretar o dar significado a los textos. La lectura de algunos sujetos nos remite al referente, y correspondía al texto que señalaban. En tanto, otros niños nos remiten al referente, pero señalaban otro texto.

Magdalena 6(4): lee "donas" en donas, de manera global.

Jorge 6(0): lee "cigarro" en Marlboro en forma global.

Lizeth 6(10): lee "ga/lle/tas" en Em-pera-dor, en forma presilábica.

Otros sujetos nos remiten a una clase de referente en el texto correcto, y otros más en uno diferente.

Alejandro 6(5): lee "ga/me/sa" en Ga-me-sa de manera alfabética.

Norma 5(9): lee "pan bimbo" en Emperador, en forma global.

Misael 6(0): lee "pep/si" en pe-psi en forma presilábica.

Para otros niños la lectura se refería a un atributo del referente.

Maribel 6(5): lee "man/go" en jum-ex en forma presilábica.

Miguel 5(10): lee "manzana" en ¡Está que, en forma global.

Amelia 5(2): lee "fre/sa/fre/sa" en te-lo-co-mes, en forma presilábica.

Algunos sujetos leyeron el nombre del referente, en el lugar correcto, o bien en otra parte del texto.

Alberto 6(7): lee "Car/los/quinto" en Car-los-V, en forma presilábica.

Viridiana 5(9): lee "cigarros montana" en Marlboro, en forma global.

Mónica 6(9): lee "Carlos quinto" en MR. y Warner Bros Inc. 1999 en forma global.

Marlén 6(5): lee "co/o/a/o/ca" en es-l-o-d-e, en forma presilábica.

Hubo niños que leyeron la reacción del público ante el producto.

José Angel 6(2): lee "fresco" en tell en forma global.

Ma. Guadalupe 6(7): lee "do/nas/es/pecial/para los niños" en d-o-n-a-s en forma silábica y global.

Otros niños leyeron algo relacionado incluido en el referente.

Israel 6(4): lee "muchachos" en Eres en forma global.

Carolina 5(10): lee "flo/res/a/nillo" en E-r-e-s en forma silábica.

También encontramos lecturas que hacían una descripción contextual particular del referente.

Luis 6(7): lee "pa/nam" en pa-nam en forma alfabética.

Ma. del Carmen 6(5): lee "Thalía" en Thalía: ¡sexy, rockera, en forma global.

Es importante observar que en todos los casos, los niños leyeron en los textos y no en los dibujos, así como también que la información la tomaron del contexto general en el que se presentaron las láminas, y del conocimiento que ellos poseen sobre todo el material escrito con el que diariamente están en contacto.

En relación a la lectura con imagen, no hubo niños en el nivel I, es decir, que leyeran indistintamente en el texto o el dibujo. Varios sujetos consideraron el texto como etiqueta de la imagen sin tomar en cuenta las características del texto y realizaron una lectura global, estos se encuentran en el nivel II.

Fernando 6(8): lee "elote" en elote; "melón" en mango; "león" en animal; "conejo" en el conejo come pasto.

Norma 5(9): lee "pelota" en juguete; "león" en animal; "pájaros" en nido.

Ma. del Carmen 6(5): lee "maíz" en elote; "pelota" en juguete; "cochineros" en corral.

Alejandro 6(5): lee "pato" en la mariposa vuela por el río.

Laura 6(0): lee "manzana" en la manzana está madura.

También hubo sujetos que consideraron las características del texto (longitud) para realizar sus lecturas, aunque éstas no son precisas al señalar. Nivel III.

José Luis 6(1): lee "agua de patos y de peces" en la mariposa vuela por el río, en forma global.

Miguel 5(10): lee "animales" en corral, pues es una apalabrar y no cree que puedan leerse ahí varios nombres.

Guillermo 6(3): lee "granja" en corral, por la misma razón que Miguel.

Hubo pocos niños que buscaron letras como índices para su lectura, y éstos fueron en la primera sílaba. Nivel IV.

Norma 5(9): lee "camello" en corral, por que ningún animal de éste empieza con "co", sin embargo, el camello es un animal que podría estar ahí y su nombre empieza con "ca".

José Luis 6(1): lee "campo" en corral. Toma en cuenta la primera letra y busca una palabra que pueda incluir los elementos del dibujo.

A partir del nivel V, los niños empiezan a dar importancia a la discontinuidad del texto y la segmentación del enunciado, pero ignoran las diferencias gráficas de los fragmentos. Sin embargo, la correspondencia entre emisión verbal y señalamiento es más precisa.

Omar 6(1): lee "taxi, coche, taxi, coche, taxi" en los-coches-corren-en-la-calle, es decir, lee una palabra en cada fragmento que él cree puede leerse.

Miguel 5(10): lee de izquierda a derecha "peces, patos" en por el río-la mariposa vuela.

Norma 5(9): lee "pescado, mariposa, pollito, pescado, paloma" en la-mariposa-vuela-por-río, saltándose en su señalamiento la palabra "el".

Amelia 5(2): lee "un pajarito, ballena, mariposa, un lobo, un lobo, pajarito" en la-mariposa-vuela-por-el-río.

Se encontraron varios niños ubicados en el nivel VI, que buscaron una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentación sonora. Estos niños recurrieron a

diferentes formas de segmentar su lectura en sílabas, buscando una simple coincidencia entre lo que se lee y lo escrito.

Lizeth 6(10): lee "man...zana" en la-madura, y no señala la parte media del texto (manzana está).

Ma. Guadalupe 6(7): lee "pe/lo/e/ta" en j-u-g-ue; como le sobran letras, lo intenta de nuevo y lee "pe/e/lo/ta/es/tre/llas" en j-u-g-u-e-t-e. Lee "man/man/za/na/con/sus/no/jas/la/man/za/na/es/ro/ja/fruta/para/comer" en la-m-a-n-z-a-n-a-e-s-t-a-m-a-d-u-r-a.

Marlén 6(5): lee "pa/ja/ri/tos/pes/ca/di/tos" en la-mari-posa-vuela-por-el-ri-o. Lee "man/za/na/fru/ta" en la man-zana-está-ma-dura.

Misael 6(0): lee "man/za/na" en la-manzana-está madura.

Alejandro 6(5): lee "e/e/lo/te" en e-l-ot-e.

Hubo una niña que en vez de intentar leer, describió las grafías o dijo el nombre de algunas vocales.

Amelia 5(2): lee "e/palito/o/palito y una cruz/e" en e-l-o-t-e, y "palito/e/o y un palito/te/e/una cruz y un palito/e" en j-u-g-u-e-t-e.

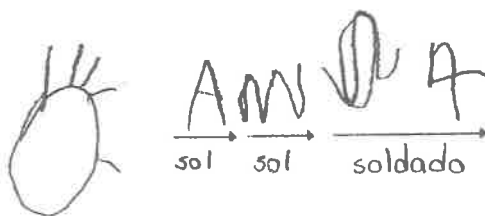
En relación a la escritura, tampoco hubo niños que se encontraran en el nivel I, es decir, que acompañaran su escritura con dibujos.

Sólo una niña realizó un dibujo en una de las palabras que se pidió escribiera.

Amelia 5(2):

Escribe sol
¿Escribiste sol?
Escribelo entonces
¿Cómo dice? señala con tu dedo.

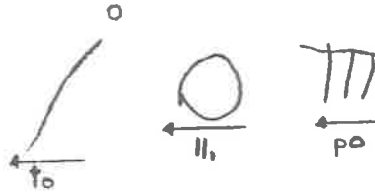
(Dibuja un sol)
No



Encontramos a algunos niños ubicados en el nivel II. La hipótesis de los niños de este nivel se basa en diferencias objetivas de las escrituras para leer nombres diferentes. Muy pocos de ellos leyeron sus escritos en forma presilábica

Norma 5(9):

Escribe pollito
Señala con tu dedo



Ahora escribe gallina

Señala con tu dedo

(Escribe de derecha a izquierda)
Gallina (señalando el texto en forma global de izquierda a derecha)



Javier 5(9):

Escribe elefante
Señala con tu dedo

Elefante (en forma global)



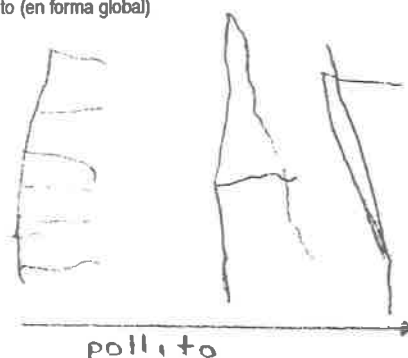
Escribe hormiga
Señala con tu dedo

Hormiga (en forma global)



Escribe pollito
Señala con tu dedo

Pollito (en forma global)



Hubo varios niños que se ubicaron en el nivel III, para algunos de ellos las grafías no tenían valor sonoro estable, mientras que para otros sí.

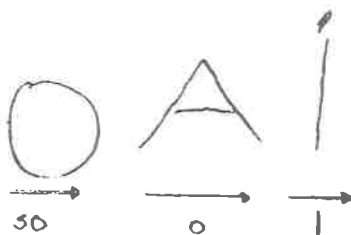
Lizeth 6(10):

Escribe gallo
Señala con tu dedo

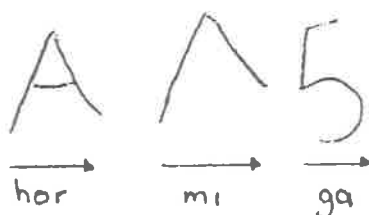


Ahora escribe sol
Señala con tu dedo

So-(en O) o-(en A) l (en i)

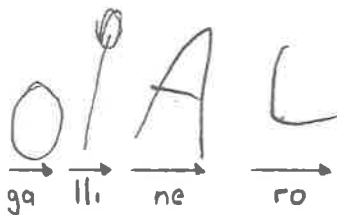


Escribe hormiga
Ahora señala con tu dedo

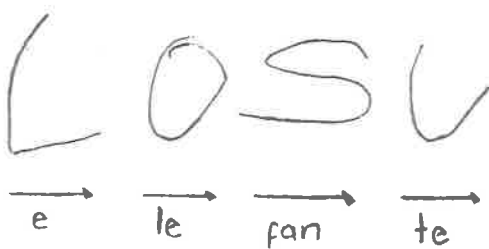


Rocío 5(7):

Escribe gallina
Señala con tu dedo



Escribe ahora elefante
Señala con tu dedo



Ma. Guadalupe 6(7):

Escribe elefante

Señala con tu dedo

E-(en U) le-(en C) fan-(en P) te (en O)

U C P O
→ → → →
e le fan te

Escribe hormiga

Señala con tu dedo

Hor-(en C) mi-(en O) ga (en R)

C O R
→ → →
hor mi ga

Escribe perro

Señala con tu dedo

Pe-(en O) e-(en T) rro (en R)

O T R
→ → →
pe e rro

Luis 6(7):

Escribe hormiga

Señala con tu dedo cómo dice

Hor-(en O) mi-(en i) ga (en A)

O I A
→ → →
hor mi ga

Escribe pollito

Señala con tu dedo cómo dice

Po-(en O) lli-(en i) to (en O)

O I O
→ → →
po lli to

Escribe perro
Señálame con tu dedo cómo dice

Pe-(en E) rro (en TO)

ETRO
→ →
pe rro

Ahora escribe perros
Enséñame cómo dice

Pe-(en E) rros (en TOS)

ETROS
→ →
pe rros

Carolina 5 (10):

Escribe gallo
Señala con tu dedo cómo dice

Ga-(en C) llo (en O)

GALLO
→ →
ga llo

Escribe hormiga
Enséñame cómo dice

Hor-(en O) mi-(en i) ga (en A)

HORMIGA
→ → →
hor mi ga

Escribe perro
Enséñame cómo

Pe-(en T) rro (en R)

TRRO
→ →
pe rro

Liliana 6(1):

Escribe hormiga
Enséñame cómo dice

Hor-(en O) mi-(en i) ga (en A)

Handwritten word 'hormiga' in a cursive style. Above the letters, there are three syllable markers: 'O', 'i', and 'A'. Below the letters, there are three arrows pointing to the right, each starting under a letter and ending under the next. Below the arrows, the letters 'hor', 'mi', and 'ga' are written, corresponding to the syllables.

Escribe pollito
Enséñame cómo dice

PO-(en O) li-(en i) to (en O)

Handwritten word 'pollito' in a cursive style. Above the letters, there are three syllable markers: 'O', 'i', and 'O'. Below the letters, there are three arrows pointing to the right, each starting under a letter and ending under the next. Below the arrows, the letters 'po', 'li', and 'to' are written, corresponding to the syllables.

Escribe gallina
Enséñame cómo dice

Ga-(en A) li-(en i) na (en A)

Handwritten word 'gallina' in a cursive style. Above the letters, there are three syllable markers: 'A', 'i', and 'A'. Below the letters, there are three arrows pointing to the right, each starting under a letter and ending under the next. Below the arrows, the letters 'ga', 'li', and 'na' are written, corresponding to the syllables.

Hubo también algunos pequeños cuya escritura fue silábico-alfabética, por lo cual se encontraron en el nivel IV.

Joana 6(7):

¿Cómo se llama tu papá?
Escribe su nombre
Enséñame cómo dice

Julio

Julio (en forma global)

Handwritten word 'Julio' in a cursive style. Above the letters, there are two syllable markers: 'J' and 'O'. Below the letters, there are two arrows pointing to the right, each starting under a letter and ending under the next. Below the arrows, the letters 'Ju' and 'lio' are written, corresponding to the syllables.

Escribe hormiga ahora
Enséñame cómo dice

Hor-(en OM) miga (en iA)

Handwritten word 'hormiga' in a cursive style. Above the letters, there are two syllable markers: 'O' and 'iA'. Below the letters, there are two arrows pointing to the right, each starting under a letter and ending under the next. Below the arrows, the letters 'hor' and 'miga' are written, corresponding to the syllables.

Escribe perro
Enseñame cómo dice

Pe-(en PR) ro (en O)

PRO
→ →
pe rro

Adrián 5(10):

Escribe pollito
Señálame cómo dice

Po-(en GO) li-(en ii) to (en TO)

GOLITO
→ → →
po li to

Escribe gallo
Señálame cómo dice

Ga-(en AA) li-(en ii) to (en TO)

AALIITO
→ → →
ga li to

Escribe perro
Señálame cómo dice

Pe-(en EE) rro (en ROO)

EE RROO
→ →
pe rro

Se encontraron dos niñas que se ubicaron en el nivel V, por tener una escritura alfabética.

Anayansi 6(8):

Escribe pollito
Señálame cómo dice

Po-(en po) lli-(en lli) to (en to)

POLLITO
po lli to

Escribe lobo
Señálame cómo dice

Lo-(en LO) bo (en BO)

LOBO
lo bo

Ahora escribe lobos
Señálame cómo dice

Lo-(en LO) bos (en Bos)

LOBOS
lo bos

Leslie 6(7):

Escribe pollito
Enséñame cómo dice

(Escribe PORRITO, pero lo lee en silencio y lo corrige)
Po-(en PO) lli-(en LL) to (en ti), (al ver que sobran letras) no,
me equivoqué. Po-(en PO) lli-(en LL) to (en To)

POLLITO
po lli to
po lli to

Escribe perro
Enséñame cómo dice

Pe-(en PE) rro (en RRO)

PERRO
→ →
pe rro

Ahora escribe perros
Enséñame cómo dice

PERROS
Pe-(en PE) rros (en RROS)

PERROS
→ →
pe rros

En relación a la escritura del nombre propio, Ferreiro señala que es la primera forma estable de escritura con significado que aprenden los niños, y que éste es enseñado en la mayoría de los casos por los padres, los hermanos o personas alfabetizadas con las que conviven los pequeños y no por la escuela.

Tomando en cuenta los niveles de lectura y escritura del nombre propio elaborados por Ferreiro, analizaremos las producciones de los niños de sus nombres propios.

Fueron muy pocos los niños que no supieron escribir su nombre, y se ubicaron en el nivel I.

Javier 5(9):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Javier (en forma global)

JAVIER
→
Javier

Francisco 5(9):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

(Lee Francisco en cada letra)

I A I O

Marlén 6(5):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

E 2 7 10 A H I
Mar len Ro cio Pab Gacio

Algunos otros niños se encontraron en el nivel II. Leían una palabra de su nombre en una o más letras de su escritura.

Miguel 5(10):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

M N P E I
Miguel Garcia Gomez No se

Norma 5(9):

Escribe tu nombre
Señálame cómo dice

A I S A A M O R V
Urbina Angélica Norma

Omar 6(1):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Omar (en O) Sánchez (en MA) Flores (en R)

O M A R
Omar Sánchez Flores

Varios pequeños utilizaron la hipótesis silábica para la lectura de su nombre. Se ubicaron en el nivel III.

Magdalena 6(4):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice
na (en NA)

Mag-(en M) da-(en A) le-(en G) na (en D) Mag-(en A) da-(en L) le-(en E)

MAGDALENA
 → → → → → → → →
 Mag da le na Mag da le na

Israel 6(4):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Is-(en I) ra-(en S) el (en R) O-(en) je-(en E) da (en L)

ISRAEL
 → → → → → →
 Is ra el O je da

Sólo se encontró una niña en el nivel IV.

Rocio 5(7):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Ro-(en R) ci-(en o) o (en c) (lo intenta varias veces y finalmente lee) Ro-
(en R) ci-(en o) i-(en c) i-(en i) o (en o)

ROCIO
 → → → → →
 Ro ci i i o

Finalmente, también hubo algunos pequeños que saben escribir y leer su nombre utilizando y leyendo en las grafías correctas, por lo que se encuentran en el nivel V.

Anayansi 6(8):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Ana-(en ANA) yan-(en YAN) si (en SI)

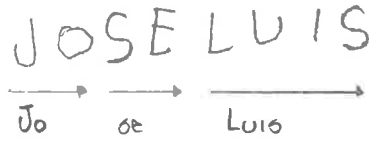
ANAYANSI
 → → →
 Ana yan si

José Luis 6(1):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Jo-(en JO) se (en SE) Luis (en LUIS)

JOSE LUIS



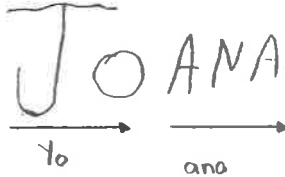
Jo se Luis

Joana 6(7):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Yo-(en JO) ana (en ANA)

JOANA



Jo ana

Leslie 6(7):

Escribe tu nombre
Enséñame cómo dice

Les-(en Les) li (en Lie)

LESLIE



Les li

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

A diferencia del modelo sintético, que da gran importancia a la madurez, el enfoque psicogenético de la lectoescritura, considera a ésta como un elemento secundario en el desarrollo de este complejo proceso, ya que las actividades que intervienen en dicho proceso son específicas en cada etapa del desarrollo de los niños, participando en ellas también el desarrollo orgánico y el dominio de los instrumentos.

Esto nos permite ver que el desarrollo de diversas actividades se va a dar al margen de cualquier proceso destinado al dominio de éstas.

El enfoque psicogenético no señala ninguna edad para iniciar este aprendizaje, ni lo condiciona al lenguaje o cualquier otro aspecto del desarrollo del niño; pues el desarrollo, el aprendizaje y la curiosidad, tienen su propio ritmo en cada sujeto, por lo que no pueden hacerse generalidades al respecto.

El conocimiento de los pequeños sobre la lectoescritura es producido socialmente por el entorno particular en que el niño vive y su imaginación; internalizando así los conocimientos que la sociedad les brinda, es decir, la lectoescritura es un proceso personal y social.

Un aspecto muy importante que resalta el enfoque psicogenético, es la necesidad de presentar y enfrentar a los pequeños con la lectoescritura misma, desde el momento en que ellos se acercan a observar lo que sucede a su alrededor, para imitar las conductas del adulto y así tratar de explicarse este complicado proceso.

A medida que el niño va imitando las acciones del adulto para alcanzar el conocimiento, requiere la ayuda de alguien que posea un mayor dominio de dicho conocimiento, para que suscite nuevas reflexiones en el desarrollo cognitivo del niño.

Mientras los niños recorren el camino que los llevará a aprender a leer y escribir, cometen muchos errores, pero el enfoque psicogenético no se centra en éstos, sino en las producciones, en donde los pequeños tratan de expresar por medio de un código de signos escritos, que saben, sirven para comunicarse, y por lo tanto, esperan que en sus escritos también diga algo.

Esta corriente se centra en el valor útil, informativo y necesario de la lectoescritura; presentándola a los niños como una forma más de comunicación, que al igual que el lenguaje oral les permite expresar sus emociones, sentimientos y sueños. Considera que el elemento más importante es el mensaje que se desea transmitir, el cual debe ser significativo y útil en el medio en que vive el niño.

Vista de esta manera, la lectoescritura parece tener alguna utilidad, se presenta como algo interesante y fácil, pues no es un conocimiento puramente escolar, sino social e indispensable para comprender mucha de la información que el medio nos presenta.

Al observar los datos que los niños obtuvieron en las pruebas psicométricas, encontramos que éstas no reflejan el conocimiento de los sujetos sobre la lectoescritura, sino su dominio de ciertas habilidades, que si bien están involucradas en la ejecución de dicha tarea, no son indispensables ni determinan las producciones de los niños; puesto que es muy difícil estudiar éste complicado proceso psicogenético dividiéndolo, ya que en éste caso lo que en realidad se hace es describir sus elementos y no el proceso en sí mismo.

En este sentido, hubo niños que obtuvieron puntajes altos en las pruebas y su conocimiento sobre la lectoescritura es muy pobre; mientras que otros pequeños ya conocen algunas letras, y éstas tienen sonido y trazo convencional, lo cual no manifiestan las pruebas psicométricas, ya que estos sujetos obtienen puntajes bajos o medios.

Esto pone de manifiesto la fragmentación que la corriente sintética hace de la lectoescritura, presentándola como un mecanismo que se aprende en la escuela y para la escuela. Al evaluarla midiendo una gran cantidad de habilidades que no son en sí mismas la tarea, y que el dominio de todas, no garantiza un aprendizaje rápido y eficiente de la lectura y la escritura. Además de olvidarse de este proceso, del cual no queda nada cuando se llega a la evaluación, y qué, sin embargo, era el objeto central a investigar.

Considerando las características de la lectoescritura que señalan los autores de esta corriente, y tomando en cuenta los niveles que proponen Ferreiro y cols. y la D.G.E.P.; tal vez sería posible considerar las producciones de los niños como normales, y no como un problema de aprendizaje.

Es interesante que los autores de la corriente sintética hablan de ejercitar habilidades para alcanzar la madurez necesaria para aprender a leer y escribir; pero no hablan, como lo hace el enfoque psicogenético, de enfrentar a los niños con la tarea real, para que vayan desarrollando su habilidad de leer y escribir; y el aprendizaje de este proceso sea más fácil.

Sin embargo, a partir de los errores en la ejecución de las actividades que propone la corriente sintética, los autores describen toda una serie de perturbaciones en la lectoescritura, sin mencionar en qué momento se enfrentó a los niños con dicha tarea.

Por otro lado, el enfoque psicogenético enfrenta a los niños con la tarea y a partir de sus observaciones sobre la interpretación y producción de éstos, elabora toda una serie de hipótesis sobre cómo las explican y conciben los pequeños, sin dar importancia a la mala letra, a la disparidad del trazo, a su forma de tomar el lápiz, etc.

A pesar de que el enfoque sintético de la lectoescritura no proporciona datos sobre la tarea, hubo casos de sujetos donde los resultados de los test fueron muy semejantes al conocimiento del

niño sobre la lectoescritura. Pero fue más común encontrar sujetos que tienen mayor conocimiento de dicha tarea y su ejecución en las pruebas fue muy baja.

Las tres pruebas psicométricas utilizadas evalúan la coordinación visomotora; sin embargo, las actividades que usan para ello son un tanto diferentes.

El Bender pide que los niños copien un conjunto de figuras; el ABC además de eso exige recortar líneas; y el Frostig propone una serie de varios laberintos.

Como pruebas globales, el ABC valora la pronunciación, la memoria visual y verbal, la atención y la fatiga. El Frostig evalúa el discernimiento de figuras, la constancia de forma, la posición en el espacio y las relaciones espaciales.

Si observamos cuidadosamente las actividades de cada prueba, y tratamos de explicar la diferencia de puntajes entre ellas, es posible entender porque las edades que arrojó el Frostig fueron superiores y, las del Bender el ABC bajas.

El Frostig utiliza para evaluar la coordinación visomotora una serie de laberintos, que entusiasman a los niños, además de ser juegos que ellos han visto e incluso realizado en la escuela o en sus casas. El Bender propone la copia de nueve figuras, actividad que los niños de esta edad no realizan mucho, pues sus dibujos aun son subjetivos; sin embargo, en la escuela suelen copiar figuras para aprender sus nombres.

El ABC además de la copia de tres figuras, presenta dos líneas (un de curvas y una de grecas) para que sean cortadas por el centro de la línea, pero en una situación real en la que se le pide al niño que recorte, se le pide lo haga por la línea, más no por el centro de ésta.

Además de las actividades mencionadas, el Frostig propone el delineado de figuras para evaluar el discernimiento de éstas y la constancia de forma; buscar figuras iguales o diferentes para medir la posición en el espacio; y hacer trazos siguiendo los puntos de un modelo para determinar sus relaciones espaciales.

Todas estas actividades las podemos encontrar en revistas infantiles de pasatiempos; por lo que sería interesante estudiar qué tan válidos y confiables son los resultados obtenidos del Frostig, pues si un niño realiza con frecuencia este tipo de actividades, logrará ejecutarlas con mayor precisión. Esto no significa, necesariamente, que aumentan sus conocimientos sobre la lectoescritura.

El ABC incluye actividades de memoria inmediata, auditiva, motora y lógica. Usa palabras de más de tres sílabas para evaluar la pronunciación, y determina la atención y fatiga con el trazado de puntos.

La disparidad de los puntajes de los test, tal vez fue causa de que las actividades del Frostig le son más familiares al niño, y por tal motivo obtuvo puntajes superiores. La baja puntuación del ABC posiblemente se debe a las fallas en la pronunciación de las palabras principalmente, y a la exigencia de realizar las actividades en forma precisa para obtener "calificaciones aprobatorias".

Los puntajes bajos que arrojó el Bender se deben a los criterios de la prueba para considerar los trazos correctos, pues aunque en su mayoría, las figuras son conocidas por el niño, no parecen dibujarlas con precisión ni cuidado, por lo que sus producciones no son iguales al modelo.

Esta situación puede explicarse de diversas formas; hay niños que al estar en contacto con personas alfabetizadas han desarrollado más hipótesis para explicarse la lectoescritura, además de recibir información del medio, por lo tanto, su conocimiento sobre dicha tarea puede ser mayor que sus habilidades visomotoras perceptivas y lingüísticas.

Por otro lado, también hay niños que han recibido mucha estimulación para el óptimo desarrollo de sus habilidades, pero es poca la información que les ha proporcionado el medio sobre la lectoescritura, por lo que sus habilidades superan su conocimiento sobre dicha tarea.

Otros sujetos han recibido suficiente estimulación en diversas áreas, por lo que sus habilidades y su conocimiento sobre la lectoescritura puede ubicarse en un nivel alto. Sin embargo, también hay pequeños a quienes nadie les ha enseñado nada sobre dicho proceso ni tampoco han estimulado el desarrollo de sus habilidades, por consiguiente lo que ellos saben lo han aprendido por si solos observando e imitando a los adultos, por lo que sus conocimientos podrían ser inferiores a los del resto del grupo.

Visto de esta manera, sería interesante analizar que tan real es la relación de los puntajes de las pruebas y de los conocimientos sobre lectoescritura, en aquellos pequeños en los que ambos datos fueron similares; pues tal vez esta relación sea solo una coincidencia, y como señala el enfoque psicogenético, no tenga relación o influencia lo uno con lo otro.

El enfoque psicogenético de la lectoescritura, estudia este proceso en forma contextual, como la presenta el medio, enfrentando al niño con esta actividad, sin dar importancia a elementos tan particulares como lo hace el enfoque sintético.

Dadas las características y limitantes del estudio, es difícil aventurar conclusiones que nos permitan explicar o describir el proceso de adquisición de la lectoescritura, en los niños que asisten al preescolar, a partir de los resultados obtenidos en el presente. Sin embargo, con la información recabada sí es posible realizar algunos señalamientos sobre los conocimientos que los niños poseen sobre la lectura y la escritura. Así mismo, es factible hacer comentarios acerca de las opciones didácticas que las educadoras podrían emplear para facilitar el desarrollo de dicha

capacidad. Naturalmente, estos comentarios deben tomarse con mesura, pues será necesario contrastarlos con los hallazgos reportados en otros trabajos, así como enriquecerlos con los resultados de estudios posteriores.

Un primer aspecto que quisiéramos resaltar, aunque es quizá atrevido, es en relación a la carencia de instrumentos adecuados y específicos, para medir y evaluar el conocimiento de los niños sobre la lectoescritura. Los datos obtenidos de las pruebas psicométricas, nos indican que los test no son los mejores instrumentos para evaluar esta actividad. Si el trabajo analizará exclusivamente los resultados de la aplicación de las pruebas, no habríamos sabido nunca, los numerosos conocimientos que estos pequeños poseen sobre este saber.

Además, los test como el Bender, el ABC, el Frostig, el WISC y otros, que son utilizados para evaluar a los niños mexicanos, no fueron creados ni están adaptados para la heterogénea población de nuestro país; por lo tanto, los resultados que nos proporcionan no consideran las necesidades y características de nuestra sociedad.

Otro elemento al que se concede gran valor es la edad. En nuestro país, se considera que los seis años es la edad óptima para que los niños ingresen a la primaria; ya que se piensa que es hasta ese momento cuando los pequeños están aptos social, emocional y cognitivamente, para aprender a leer y escribir.

Sin embargo, los estudios de Ferreiro han demostrado que incluso la edad puede ser un elemento secundario en este aprendizaje, pues hay niños mayores de ésta edad que han elaborado muy pocas hipótesis para explicarse la lectoescritura; así como también, hay pequeños de cinco años que requieren de mínima ayuda para adquirir este conocimiento, puesto que al estar en contacto con los textos escritos, ellos ya han tratado de interpretarlos. Y, en ese sentido, si se enseña aquellos elementos que aún no conocen, en un tiempo breve, los niños estarán leyendo y escribiendo por sí solos.

Esta situación nos permite considerar a la edad como un medio para limitar el acceso a la educación primaria; ya que lo que debería tomarse en cuenta son los conocimientos del niño sobre la lectoescritura, sin descartar la posibilidad de que haya niños menores de seis años, que están más cerca de la interpretación convencional de la lectoescritura, y para los cuales, este aprendizaje sería más fácil. Y, no obstante ello, deberán esperar un años más para acceder a la enseñanza formal de este conocimiento.

Por otro lado, la lectoescritura no es solo un conjunto de habilidades, sino un complejo proceso de conocimiento de carácter social, que no puede medirse ni estudiarse fragmentándolo, sino como una actividad integral. Si bien, la manera de tomar el lápiz, el cuaderno, el libro y la forma de sentarse, por ejemplo, tienen alguna relación con la lectoescritura, éstas no la determinan.

Y, aquello que los autores del enfoque sintético consideran correcto o adecuado, no es, necesariamente, lo mejor o más fácil para los pequeños.

Esta situación de concebir tan rígidamente las ejecuciones, en lugar de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y despertar o aumentar el interés que tienen los niños en este conocimiento, podría ser un obstáculo para su aprendizaje, pues para ellos puede ser más útil tomar el lápiz o el cuaderno de determinada forma, y esto no indica necesariamente que leerá o escribirá mal.

El enfoque sintético de la lectoescritura sigue teniendo gran peso en el aprendizaje de esta tarea a nivel preescolar, y quizá aun en la primaria; puesto que en el jardín de niños los maestros continúan exigiendo una correcta ejecución en actividades como recortar, pegar, colorear, ensamblar, etc., pensando que de esta manera están preparando y facilitando el camino, para que los pequeños adquieran sin dificultad este conocimiento en la primaria, pues parece que consideran que la lectoescritura está determinada por la cantidad de habilidades que dominen los niños.

Sin embargo, si nos colocáramos en la situación de estos pequeños, y nos dijeran los autores del enfoque sintético, que para aprender a leer y escribir es necesario que ejecutemos perfectamente todo un conjunto de actividades, es posible que nos cansemos o perdamos el interés por aprender, después de enfrentarnos a varios fracasos al realizar estas tareas, o al ver que todo esto no satisface nuestra curiosidad sobre el proceso de la lectoescritura ni nos acerca a este conocimiento.

Los estudios de la lectoescritura desde el punto de vista psicogenético, han demostrado que la mejor forma de acercar a los niños a este conocimiento, no es ejercitando en ellos habilidades, sino enfrentándolos y facilitándoles el acceso a materiales escritos, contestando sus preguntas y confrontando sus ideas con las de otras personas. De esta forma, ellos aprenden, principalmente, a través de sus propias acciones sobre los objetos. Construyendo, así, explicaciones particulares acerca del medio que los rodea.

Este nuevo enfoque demuestra que de esta forma, los niños irán construyendo y desarrollando sus conocimientos, al interactuar con personas, situaciones y experiencias, que lo llevarán a descubrir una nueva forma de comunicación, la escrita.

Es importante difundir el enfoque psicogenético en el jardín de niños para que en éste se estimulen no sólo la ejecución de habilidades, sino también el conocimiento sobre la lectoescritura. También es importante que este enfoque se conozca en la primaria, principalmente en primer año. Esto permitiría al maestro hacer una evaluación más precisa sobre los conocimientos de sus alumnos sobre la lectoescritura. Esta información facilitará la planeación y el desarrollo de sus actividades docentes.

Al estar el niño inmerso en la sociedad, observa y participa en algunas de las actividades que realizan las personas que lo rodean. Su participación inicia cuando empieza a imitar las conductas del adulto y trata de explicarlas, de darles un significado.

Esto implica todo un proceso de razonamiento por parte del niño, pues no es suficiente depositar en él información y pedirle que realice cientos de planas, sino que entienda y sea capaz de realizar varias combinaciones de grafías, para expresar un mensaje. De otra manera, cuando no ha comprendido este proceso, requerirá de ayuda externa que le indique cuáles elementos utilizar para escribir las palabras que desea, pues él no podrá producirlas de manera autónoma.

En este sentido, como el objetivo de la lectoescritura es la transmisión de mensajes, el enfoque psicogenético no se dedica a estudiar las habilidades que poseen los niños, sino las explicaciones y soluciones que proponen, para interpretar y producir escritos.

A medida que los niños van elaborando hipótesis para entender la lectoescritura ayudados por la información que reciben del medio, no solo nos muestran el origen y desarrollo de este proceso, sino que también manifiestan su gran capacidad de observación, con un elemento tan importante como es la ortografía.

Muchos de los pequeños han aprendido el sonido de cada letra, y también han observado que hay una forma convencional de escribir algunas palabras, y aunque tal vez esto no lo entiendan, si saben que escribir no es copiar, sino producir significados, por lo tanto, para comunicar algo, es necesario escribirlo con las letras correctas, para que al ser leído sea comprendido tal y como si el autor lo estuviera platicando.

La aceptación de la escritura convencional y fija de las palabras, la observamos desde antes que los pequeños conozcan el nombre y sonido de las letras; por ejemplo, en la escritura del nombre propio, la cual una vez que ha sido enseñada, es aceptada por el niño, aunque no pueda analizarla ni entienda la razón del orden de las grafías en el escrito.

Todo esto hace que los niños imaginen, razonen y elaboren diferentes hipótesis para explicarse la lectoescritura, hasta que finalmente logran ayudados por la información que reciben del medio, producir textos escritos y entender el mensaje, esto es, el contenido de los mismos. El enfoque psicogenético centra su atención en el sujeto, en la forma en que éste trata de conocer, entender y resolver las interrogantes que el medio le plantea y no, en el método de enseñanza.

Además, este enfoque presenta al docente no como el que impone o decide que es lo correcto o donde están los errores, sino como el guía, el promotor y el orientador de este conocimiento; respetando los intereses y necesidades de sus alumnos; y planeando cuidadosamente las actividades que se han de realizar, preguntándose para qué les servirán a los

pequeños y en que medida contribuyen a que reflexionen y experimenten sobre lo que conocen o piensan de la lectoescritura.

El maestro debe presentar a la lectoescritura como un importante y útil proceso de comunicación, en el que la función principal es transmitir mensajes que puedan ser leídos y comprendidos por los demás. Sin embargo, para que las educadoras piensen en la lectoescritura como una actividad, además de necesaria y agradable, ellas deben ser lectoras asiduas. Esto, quizá en la mayoría de los casos, no es así.

A través de diversas actividades, el maestro hará que los niños se interesen en interpretar y producir mensajes escritos a partir de sus propias hipótesis; sobre todo en aquellos pequeños para los que la lectoescritura no es una de las actividades que se realicen con frecuencia en sus hogares.

Algunas de las actividades que los maestros de preescolar podrían realizar para estimular el desarrollo y los conocimientos de los niños sobre la lectoescritura, además de acercarlos a este saber social para su mejor y más fácil aprendizaje en la escuela primaria, son sencillos y no requieren materiales costosos.

A continuación, presentamos algunas de las actividades que Ferreiro y cols. (1992) proponen y han realizado, con el objeto de incrementar los conocimientos del niño y ayudarlo a comprender la importante necesidad de aprender a leer y escribir para comunicarse.

Uno de los principales materiales a los que debe tener acceso el niño son los libros, los cuentos, las revistas o cualquier tipo de texto escrito (mensajes impresos en las calles, en el transporte, en objetos o alimentos de uso diario, etc.) que sean interesantes e importantes para él.

Es muy útil tener cuentos cortos e ilustrados, para que los pequeños anticipen la lectura en función de los dibujos; para lo cual es importante antes de leerlo, mostrarles cada una de sus páginas para que las exploren bajo la dirección del maestro y se imaginen un título, así como también el contenido.

Al iniciar la lectura, se puede lograr la participación de los niños dejando inconclusas las frases para que ellos las completen con la información que obtuvieron al observar los dibujos, y que además tenga coherencia con el texto leído. También es posible hacer preguntas sobre palabras "raras" o información que aporta el texto, para aclarar y explicar los términos desconocidos ayudados por el maestro y elaborar una definición final cuando esto sea necesario; pues aunque en ocasiones no se espera, los niños comprenden muchas palabras de los textos que se piensa no saben.

A través de juegos como el de "la tiendita", los niños podrían aprender que es lo que hay que copiar, y en qué parte del material dice lo que él quiere. Por ejemplo, se podrían llevar cajas, envolturas, botes o recipientes vacíos de alimentos o productos de uso doméstico o personal, para que sean vendidos.

Para poder venderlos, se podría pedir a los niños que hicieran una lista de lo que van a comprar, escribiendo el nombre del producto que quieren, teniendo como modelo los mismos productos. Para esta actividad, los niños deben primero identificar de que son los envases y después explorar los textos de los productos hasta que identifiquen solos o con la ayuda del maestro en donde dice el nombre del producto; por ejemplo, en una caja de galletas dónde dice "galletas", ya que en ésta hay escrita una gran cantidad de información, el nombre del producto, la marca, los materiales necesarios para elaborarlo, etc.

En este tipo de actividad, el niño tiene que seleccionar que es lo que hay que copiar, para ello, después de identificar dónde dice galletas, debe centrar su atención en las letras necesarias para escribirlo, es decir, en sus formas, combinaciones y usos.

Además, al dar la lista la vendedor para que la surta, se crea una situación de comunicación, pues la escritura debe ser legible y cada nombre de las cosas debe llevar las letras correctas en un orden convencional, por lo tanto, los pequeños tienen que revisar sus listas al terminar de escribirlas, para revisar si su escritura es clara, y si algo les falta o les sobra. De esta manera lo menos importante es el acto de copiar en si mismo.

La escritura del nombre propio, la cual en muchos casos ha sido enseñada fuera de la escuela, permite que el niño se cuestione y trate de explicarse por qué se usan determinadas letras y no otras, en un orden estricto para que pueda leerse ahí su nombre o alguna otra palabra. Por otro lado, los pequeños irán entendiendo que si falta alguna letra o es variado el orden de éstas, el significado de la palabra cambia totalmente.

Otra actividad de escritura, podría ser el escribir el nombre de algún compañero, ya que el nombre es reconocido relativamente fácil por ellos; además que éste los ayuda a establecer una relación entre la letra o sílaba inicial del nombre y el sonido con que se empieza a pronunciar éste. Esta situación la generalizan a otros nombres y palabras, lo cual les permite confrontar las diferentes hipótesis que van manejando en su proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, se podría escribir la letra inicial y preguntar qué nombre se va a escribir, pidiendo que sean ellos los que indiquen que letra sigue; usando para ello no solo el nombre de la letra, sino su trazo en el aire o en algún papel, así como también otra palabra que inicie con la misma letra.

También podría pedirse que leyeran lo que se va escribiendo, ya que de esta forma, aprenderán que al ir escribiendo una por una las letras, van representando sólo una parte de la palabra, y que es necesario escribir todas las letras para que pueda leerse la palabra completa.

Esta forma de escritura también puede usarse en la lectura, presentando una palabra que ha de leerse con la participación de todos los niños, estas palabras pueden presentarse en su contexto (por ejemplo una caja de pasta de dientes) o acompañadas de ilustraciones.

El maestro podría también realizar la lectura señalando palabra por palabra, pidiendo que los niños identifiquen después de la lectura de algunos renglones, en qué parte de ellos dice cada palabra, así como también mostrarles la existencia de palabras que empiezan y terminan con las mismas letras o sílabas, pero son significados diferentes; por lo tanto, para entender el texto hay que tomar en cuenta la información textual (las letras) y la contextual (las otras palabras).

De esta forma, podemos afirmar que el "adivinar" dónde está escrita alguna palabra no es simplemente un acto de azar, sino de observación y comparación de textos, es decir, de razonamiento.

Otra importante forma de presentar a la lectoescritura como una forma de comunicación, es participando en la redacción de una carta, una noticia, un cuento, una receta o un mensaje cualquiera; en la que los pequeños van a dictar al maestro uno o varios modelos de textos para transmitir información.

De esta manera aprenderán que en la escritura se deben utilizar las palabras precisas para comunicar lo que el autor desea, y que en muchos casos, para que el mensaje sea claro, será necesario describir varios elementos del contexto como la entonación, el lugar en donde se realiza la acción, etc.

Estas son solo algunas de las actividades que se podrían realizar en preescolar para acercar a los niños a la lectoescritura, presentándoles ésta como un conocimiento social y necesario para la vida.

Como se dijo anteriormente, el papel del psicólogo educativo es sumamente importante, pues en la medida en que sea difundida y entendida la psicogénesis de la lectoescritura, los programas de educación preescolar, los psicólogos, los maestros y padres de familia, podremos contribuir realmente a facilitar este aprendizaje, a presentarlo y ayudar a su interiorización en forma natural.

Es decir, así como al aprender a hablar los niños no lo dicen todo bien ni estructuran en forma correcta y con todas las palabras las oraciones que emiten, es de esperarse que en la lectoescritura también van a cometer errores, y necesitarán la ayuda de personas alfabetizadas

para que gradualmente se apropien de este conocimiento, hasta que finalmente lo puedan utilizar de manera natural, como el lenguaje oral.

REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, J., Diatkine, R., Plaisance, E., Stambak, M., Vial, M. y C.R.E.S.A.S. (1972) **La dislexia en cuestión. Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita.** Madrid: Ed. Morata, 1986.
- Auzias, M. (1970) **Los trastornos de la escritura infantil. Problemas generales. Bases para una redacción.** Barcelona: Ed. Laia, 1981.
- B. de Quirós, J. y Della, C.M. (1984) **La dislexia en la niñez.** Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bender, L. (1992) **Test Gestáltico visomotor. Usos y aplicaciones clínicas.** México: Ed. Paidós.
- Bima, J. H. y Schiavoni, C. (1978) **El mito de la dislexia.** México: Ed. Prisma, 1989.
- Carbonell de G.M.A. (1990) Dislexia escolar y dislexia experimental. En: E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio. (Comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Ed. Siglo XXI. pp. 68 - 84.
- Clauss, G. y Hiebsch H. (1975) **Psicología del niño escolar.** México: Ed. Grijalbo, 1986.
- D.G.E.E. La adquisición de la lectoescritura como proceso cognitivo en: Subsecretaría de Educación Elemental. Instituto Mexicano de Psiquiatría. **Características cognitivas de los niños que ingresan a la educación básica en México.** México, 1985.
- D.G.E.I.P. (1991) **Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar.** México: S.E.P.
- DeFries, J.C., Fulker, D.W. y LaBuda, M.C. (1987) Reading disability in twins: evidence for a genetic etiology. **Nature**, **329**, pp. 537-539.
- Downing, J. y Derek, V. T. (1974) **Madurez para la lectura.** Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Fajardo, A. J. (1992) Desarrollo del lenguaje oral y lectoescritura. **Rompan filas**, 2.
- Faw, T. (1988) **Teoría y problemas de psicología del niño.** México: Ed. McGraw-Hill, 1990.
- Ferreiro, E y Taberovsky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo el niño.** México: Ed. Siglo XXI, 1982.
- Ferreiro, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio. (Comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Ed. Siglo XXI, 1990. pp. 128 - 154.
- Ferreiro, E., Pellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A. y Vernon, S. (1992) **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lebgua escrita en la escuela primaria.** México: Editora de Periódicos, S.C.L., "La Prensa".
- Filho, L. (1960) Test ABC. **De verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura.** Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Frostig, M. (1980) **Método de evaluación de la percepción visual.** México: Ed. Manual Moderno.
- Girolami-Boulinier, A. (1986) **Prevención de la dislexia y la disortografía. En el cuadro normal de las actividades escolares.** Madrid: Ed. Paidós.
- Goodman, Y. (1990) El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En: E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio. (Comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Ed. Siglo XXI. pp. 107 - 127.
- Goswami, U. (1990) A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. **Journal of chil psychology and psychiatry** **31**, pp. 301-311.
- Harste, J.C. y Burke, C.L. (1990) Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En: E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio. (Comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Ed. Siglo XXI. pp. 50 - 67.
- Kampmüller, O. (1978) **La edad escolar y el comlenzo de la escuela.** Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Koppitz, M. E. (1968) **El test gestáltico visomotor para niños.** Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1989.
- Lovegrove, W., Martin, F. y Slaghuis, W. (1986) A theoretical and experimental case for a visual defecit in specific reading disability. **Cognitive Neuropsychology**, **3**, pp. 255-267.

- Miles, T. R. y Haslum, M. N. (1986) Dyslexia: anomaly or normal variation?. **Annals of Dyslexia**, **36**, pp. 103-117.
- Nieto, H. M. (1988) **El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y la escritura**. México: Ed. Copilco.
- Nieto, H. M. (1987) **¿Por qué hay niños que no aprenden? Dificultades de aprendizaje y su porqué**. México: Ed. Copilco.
- Ollila, O.L. (1988) **¿Enseñar a leer en preescolar?** Madrid: Ed. Narcea.
- Snowling, M., Stackhouse, J. y Rack, J.P. (1986) Phonological dyslexia and dysgraphia: a developmental analysis. **Cognitive Neuropsychology**, **3**, pp. 309-339.
- Stanovich, K.E. (1986) Cognitive processes and the reading problems fo learning-disabled children: evaluating the assumption of specificity. In: J. Torgeson y B. Wong (Eds.). **Psychological and educational perspectives on learning disabilities**. New York: Ed. Academic Press.
- Stein, J.F. y Fowler, M.S. (1985) Effect of monocular occlusion on visomotor perception and reading in dyslexic children. **Lancet**, **July**, pp. 69-73.
- Stuart, M. y Coltheart, M. (1988) Does reading develop in a sequence of stages? **Cognitio**, **30**, pp. 39-181.
- Vogler, G.P., DeFries, J.C. y Decker, S.N. (1985) Family history as an indicator of risk fro reading disability. **Journal of learning disabilities**, **18**, pp. 419-421.
- Wagner, R.F. (1982) **La dislexia y su hijo**. México: Ed. Diana.
- Yule, W. (1985) Comments on Van der Wissel and Zegers: reading retardation revisited. **British Journal of Developmental Psychology**, **3**, pp. 11-13.
- Yule, W. y Rutter, M. (1985) Reading and other learning difficulties. In: M. Rutter y L. Hersov (Eds.) **Child and adolescent psychiatry: modern approaches**. Oxford: Ed. Blackwell.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en las diferentes situaciones de prueba por sujeto.

Sujeto	EDAD	ABC		BENDER		FROSTIG		LECTURA	ESCRITURA	ENP
		CVM	NM	PT		CVM	CP			
Magdalena	6(4)	Inf. Med.	1 año	4(6)-4(7)	6(3)	94	II	II	III	
Mónica	6(9)	Inf. Inf. Con Dif.	4(1)	5(3)	-66	II	II	III		
Javier	5(9)	+ B + B Fracaso	4(6)-4(7)	6(3)	83	II	II	I		
Marlén	6(5)	Inf. Inf. Con Dif.	4(10)-4(11)	9(6)	83	IV	III	III		
Amelia	5(2)	Inf. Inf. Con Dif.	4(10)-4(11)	5(3)	93	IV	III	II		
Manuel	5(7)	Med. Med.	1 año	4(2)-4(3)	7(0)	92	II	III		
Francisco	5(9)	Inf. + B Fracaso	4(0)	5(0)	80	II	II	I		
Ricardo	6(4)	Inf. Inf. Con Dif.	4(0)	6(3)	72	II	II	II		
Laura	6(0)	Med. Sup.	1 sem.	4(10)-4(11)	5(9)	102	II	II		
Carolina	5(10)	Inf. Inf. Con Dif.	4(4)-4(5)	6(3)	102	IV	III	III		
Israel	6(4)	Sup. Med.	1 año	5(6)-5(8)	7(0)	96	II	II		
Guillermo	6(3)	Sup. Sup.	1 sem.	5(6)-5(8)	9(6)	116	II	II		
Viridiana	5(9)	Inf. Inf. Con Dif.	5(2)-5(3)	8(6)	98	II	II	I		
Norma	5(9)	Sup. Med.	1 año	5(9)-5(11)	8(6)	108	II	II		
Carmen	6(5)	Sup. Med.	1 año	5(0)-5(1)	10(0)	106	II	III		
Omar	6(1)	Med. Med.	1 año	5(2)-5(3)	7(3)	91	IV	III		

CVM Coordinación Visomotora
 NM Nivel de Madurez
 PT Pronóstico de tiempo para aprender a leer y escribir

CP Cociente de Percepción
 Inf. Inferior
 Med. Medio

Sup. + B
 Con Dif.
 I sem.

Superior
 Más Bajo
 Con dificultad
 Un semestre

Sujeto	EDAD	ABC		BENDER		FROSTIG		LECTURA	ESCRITURA	ENP
		CVM	NM	PT		CVM	CP			
Maribel	6(5)	Med.	Med.	1 año	5(4)-5(5)	8(6)	108	II	II	V
Lizeth	6(10)	Sup.	Med.	1 año	5(2)-5(3)	8(6)	111	IV	III	III
Leslie	6(7)	Med.	Med.	1 año	5(0)-5(1)	10(0)	107	II	V	V
Angel	6(2)	Inf.	Med.	1 sem.	5(6)-5(8)	6(3)	96	II	II	III
Alberto	6(7)	Inf.	Sup.	1 sem.	5(4)-5(5)	10(0)	98	II	III	III
Anayansi	6(8)	Med.	Sup.	1 sem.	5(2)-5(3)	7(9)	98	IV	V	V
Fernando	6(8)	Sup.	Med.	1 año	5(2)-5(3)	6(9)	96	II	II	II
Guadalupe	6(7)	Inf.	Sup.	1 sem.	5(9)-5(11)	10(0)	116	IV	III	III*
Jorge	6(0)	Med.	Med.	1 año	5(9)-5(11)	5(3)	103	II	II	II
Misael	6(0)	Med.	Med.	1 año	5(0)-5(1)	10(0)	102	II	II	III
Miguel	5(10)	Inf.	Inf.	Con Dif.	5(4)-5(5)	6(0)	98	II	II	II
José Luis	6(1)	Sup.	Sup.	1 sem.	5(6)-5(8)	5(9)	96	II	II	V
Liliana	6(1)	Sup.	Med.	1 año	5(9)-5(11)	6(3)	116	II	III	III
Alejandro	6(5)	Sup	Med.	1 año	5(4)-5(5)	10(0)	116	II	III	III
Luis	6(7)	Sup.	Med.	1 año	6(0)-6(5)	9(6)	119	IV	IV	V
Joana	6(7)	Inf.	Med.	1 año	6(6)-6(11)	10(0)	119	II	IV	V
Adrián	5(10)	Sup.	Med.	1 año	7(0)-7(5)	8(6)	118	II	IV	III

CVM Coordinación Visomotora
 NM Nivel de Madurez
 PT Pronóstico de tiempo para aprender a leer y escribir

CP Coficiente de Percepción
 Inf. Med.
 Med.

Sup.
 + B
 Con Dif.
 1 sem.

Superior
 Más Bajo
 Con dificultad
 Un semestre