



320825
7
709

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

**PLANTEL TLALPAN
ESCUELA DE PSICOLOGIA**

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA
BILINGÜE VS MONOLINGÜE EN LA
ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA
EN NIÑOS DE PRIMER GRADO**

FALLA DE ORIGEN

**TESIS QUE PRESENTA:
GUADALUPE HERNANDEZ RAMOS
PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

ASESOR DE TESIS: LIC. EDUARDO ESPINOLA ESPARZA

MEXICO, D.F.

1995.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

A Ma. de la Luz, mi madre, y a Don Gabriel, mi padre, con todo cariño por haberme inculcado el interés al conocimiento y el deseo de superación.

A mi adorada hija Gabriela, le agradezco y le pido disculpas por el tiempo de ambas sacrificado para lograr este trabajo. Que esto sea muestra del ejemplo de constancia y logro de objetivos positivos que deseo existan en su vida.

A mis queridos hermanos Rolando, Hilda y Luz Elena de quienes recibí desde mi niñez ejemplo de estudio y superación.

INDICE

INTRODUCCION	1
JUSTIFICACION	111
1. LECTO-ESCRITURA	1
1.1 La Lecto-Escritura agente imprescindible en la transmisión cultural	3
1.1.1 El Lenguaje, requisito indispensable de la lecto-escritura	7
1.2 Programa oficial de S.E.P. en lecto-escritura	20
1.2.1 Contenidos del Programa oficial de S.E.P. en lecto-escritura	20
1.2.2 Objetivos del programa de S. E. P.	25
1.2.3 Fundamentos para la decisión del método que propone S.E.P.	26
1.3 Requisitos que plantea S.E.P. para la adquisición de la lecto-escritura	27
1.3.1 Maduración para la integración	27
1.3.2 Fundamentos Psicológicos del programa de la S.E.P.	28
1.3.3 Criterios Pedagógicos que utilizó S.E.P.	30
1.3.4 Criterios de Integración que utilizó S.E.P.	32
1.3.5 Ventajas que señala S.E.P. acerca de la integración	35
1.4 La enseñanza de la lecto-escritura de acuerdo al programa de la S.E.P.	36
1.4.1 Método global de análisis estructural	36
1.4.2 Elapas para la enseñanza de la lecto-escritura que establece S.E.P.	38
1.5 Condiciones para el aprendizaje de la Lecto-escritura	43
1.5.1 Lenguaje	44
1.5.2 Factores sensoriales	45
1.5.3 Percepción	46
1.5.4 Desplazamiento de la mirada	48
1.5.5 Imagen, concepto y esquema corporal	49
1.5.6 Nociones espaciales	50
1.5.7 Motricidad	51
1.5.8 Lateralidad	53
1.5.9 Secuenciación Lógica	54
1.5.10 Ritmo	55
1.6 Errores que pueden presentarse en Lectura y Escritura	56
2. ENSEÑANZA BILINGÜE	60
2.1 Bilingüismo	60
2.1.1 Definición operacional de enseñanza bilingüe	63
2.1.2 Estructuras del Bilingüismo	64
2.1.3 Aspectos fisiológicos del bilingüismo	67
2.1.4 El Proceso de adquisición de una segunda lengua	68
2.1.5 Métodos para la adquisición de la lecto-escritura bilingüe	70
2.1.6 Rendimiento escolar y el bilingüismo	72

2.2	Resultados de investigaciones sobre bilingüismo	76
2.2.1	Alteraciones que se han estudiado en la enseñanza bilingüe.	76
2.2.2	Investigaciones con resultados favorables para el bilingüismo	81
2.3	Características del Hebreo y diferencias con el Español.	92
2.3.1	Percepción y preferencia direccional.	95
3.	INSTRUMENTOS DE EVALUACION.	100
3.1	Test gúestáltico visomotor	100
3.1.1	Antecedentes de la psicología gúestalt	100
3.1.2	Construcción del Bender	105
3.1.3	Aplicaciones del Bender	106
3.1.4	Bender adaptado para niños por E. Koppitz	107
3.1.5	Escala de maduración.	110
3.1.6	Confiabilidad en la escala de maduración	110
3.1.7	El B.G. como Test de madurez para el aprendizaje escolar.	112
3.1.8	El Bender y su relación con la Lectura.	113
3.2.1	Descripción del Inventario de Ejecución Académica	116
3.2.2	Estructura general del I.D.E.A.	118
3.2.3	El I.D.E.A. como instrumento para evaluación de la escritura	119
3.2.4	I.D.E.A. instrumento para evaluación de las matemáticas.	122
3.2.5	I.D.E.A. instrumento para evaluación de Lectura.	125
3.2.6	Organización del I.D.E.A.	130
3.2.7	Aplicación del I.D.E.A.	133
3.2.8	Lugar de Aplicación del I.D.E.A.	134
3.2.9	Instrucciones generales de aplicación del I.D.E.A.	135
3.2.10	Calificación del I.D.E.A.	136
3.2.11	Integración de datos del I.D.E.A.	138
4.	METODOLOGIA	140
4.1	Planteamiento del problema.	140
4.2	Objetivo general.	140
4.3	Objetivos específicos.	140
4.4	Hipótesis	142
4.5	Población	150
4.6	Muestra	150
4.7	Escenario	152
4.8	Instrumentos	152
4.9	Variables	154
4.10	Diseño experimental	155
4.11	Procedimiento	156
5.	RESULTADOS	160
5.1	Total de errores específicos	169
5.2	Conclusiones	174
BIBLIOGRAFIA		186

INTRODUCCION

En México, en los últimos años se ha incrementado la enseñanza bilingüe sin que existan suficientes investigaciones acerca de las ventajas o desventajas que esto ocasione en el rendimiento de la lecto-escritura.

Es de suma importancia el aprendizaje de la lecto-escritura ya que este es el instrumento mediante el cual se adquiere el resto de los conocimientos académicos. Por tal motivo es necesario que el escolar maneje en una forma óptima la lecto-escritura.

El presente trabajo se realizó con la intención de saber si el aprendizaje simultáneo de la lecto-escritura en dos idiomas tenía efectos en la calidad de la lectura y de la escritura en español.

Para poder realizar el presente trabajo se dividió el trabajo en cinco capítulos.

En el primer capítulo se analiza la importancia de la lecto-escritura como agente de transmisión cultural y como instrumento para adquirir los conocimientos posteriores a éste. Para tal efecto es necesario conocer cómo el lenguaje es la base fundamental del desarrollo de la lectura y la escritura.

En este mismo capítulo se presenta el programa de lecto-escritura de la S.E.P. por ser el que está autorizado para ser impartido en primer grado de educación primaria y por tener un sustento teórico acorde con las habilidades del escolar que cursa este grado.

Se tomaron en cuenta las condiciones y habilidades que son necesarias para adquirir los conocimientos de la lecto-escritura. Y finalmente los errores que se pueden presentar cuando se adquieren de forma deficiente dichos conocimientos.

El segundo capítulo se enfoca al bilingüismo, definiéndolo, analizándolo, presentando cómo se dan los procesos para adquirir una segunda lengua y los métodos existentes de cómo se imparte, así como resultados de investigaciones realizadas para determinar las consecuencias del bilingüismo. Dado que la presente investigación tiene por finalidad analizar las posibilidades de un aprendizaje bilingüe hebreo español, se exponen las características del hebreo y sus diferencias con respecto al español.

En el tercer capítulo se presentan los instrumentos que se utilizaron para realizar la investigación experimental y las bases teóricas de dichos instrumentos.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología utilizada en la investigación experimental.

En el quinto capítulo se presentan los resultados y conclusiones.

Por lo que se refiere a la investigación experimental, se trabajó con dos grupos de escolares de ambos sexos, cursando el primer grado de primaria, con edad entre seis y siete años, nivel socioeconómico medio-alto, nacionalidad de los niños y de los padres mexicana, edad de madurez visomotora igual a la cronológica al iniciar el año escolar.

La muestra constó de veinte niños en cada grupo. Al grupo experimental se le aplicó la variable independiente del bilingüismo en hebreo y español. La escritura y la lectura en hebreo se realizan de derecha a izquierda con una simbología muy diferente a la del español. La variable dependiente fue el rendimiento en lecto-escritura en español. El grupo control recibió enseñanza monolingüe únicamente en español. Los dos grupos fueron evaluados al concluir el primer grado mediante el Inventario de Ejecución Académica (I D E A).

Los resultados que se obtuvieron fueron semejantes en ambos grupos, sin presentarse estadísticamente alguna diferencia significativa en ningún subtest.

En el caso del subtest respuesta a preguntas en comprensión de lectura de un texto, los resultados en ambos grupos fue similar; la diferencia que se presentó no fue intragrupal sino con respecto a los puntajes de otros subtest, probablemente porque aquí se manifiestan otras habilidades como la expresión verbal que no se evalúa en el resto de la prueba.

Los errores específicos de lectura y escritura, además de los ortográficos fueron del mismo tipo, por lo que se consideran normales en la etapa de adquisición de la lecto-escritura.

De los datos de la presente investigación se concluye que cuando los alumnos tienen la madurez visomotora correspondiente a su edad cronológica y reciben enseñanza de lecto-escritura bilingüe, probablemente se obtengan resultados satisfactorios en el rendimiento de la lecto-escritura en español.

JUSTIFICACION

Saber leer y escribir es una necesidad imperativa debido a sus consecuencias sociales y económicas.

La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el proceso de la adquisición de conocimientos; así, en el proceso de aprendizaje es necesario primero "aprender a leer" para después "leer para aprender" (Ostrosky, F. 1988)

El lenguaje es la habilidad básica fundamental que facilita el aprendizaje y propicia el desarrollo cognitivo. De aquí el interés en investigar cómo la adquisición de dos idiomas afecta al aprendizaje del niño.

Al aprender un nuevo idioma no solamente se adquiere otra forma de comunicarse, sino también otra forma de pensar, ya que el lenguaje refleja una cultura, afectiva y cognitivamente la cultura es inseparable del idioma que la articula.

Así es que el aprender un segundo idioma involucra el aprendizaje de un nuevo marco cultural y nuevas formas de relacionarse lingüísticamente con miembros de otro grupo social.

La educación bilingüe da por resultado una cultura en donde implica el conocimiento de nuevos valores, nuevas formas de relacionarse, de tener un entendimiento bicultural, el cual amplía la visión que se tenga del mundo. El niño al aprender otro lenguaje aprende otras actitudes y valores que implican el uso de ese idioma.

El niño al asimilar o no esa otra cultura y otros valores puede presentar cambios en su rendimiento escolar o en los procesos de adquisición del aprendizaje de la lecto-escritura.

Entre los problemas de rendimiento académico uno de los más estudiados ha sido el de las deficiencias en la lecto-escritura. Los errores más frecuentes son adiciones, sustituciones, inversiones y omisiones de letra, sílaba o letra. Además de los diferentes niveles de calidad que se presentan en el lenguaje escrito, como es; la ortografía, la sintaxis, en la semántica, en la puntuación etc. Y en lectura, la comprensión, la velocidad, entonación, dicción, ritmo, además de las mencionadas en escritura como omisión, sustitución etc...

Si la enseñanza de un segundo idioma es una práctica frecuente en México, ya sea que se emplee con los grupos indígenas de zonas rurales a quienes se enseña el castellano como segunda lengua, o con los niños de escuelas privadas de zonas urbanas a quienes se enseña un segundo idioma además del español, surge la necesidad de investigar si la enseñanza de dos idiomas afecta el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, considerando su trascendencia debido a que este es el medio principal en la escolarización y en la cultura.

Las investigaciones realizadas y sus resultados acerca de los efectos del aprendizaje de un segundo idioma en el rendimiento en la lecto-escritura no son concluyentes ya que algunos indican que el sujeto bilingüe tiene un rendimiento similar al niño monolingüe, mientras que otros reportan lo contrario, es decir, que el niño que conoce un segundo idioma tiene más dificultades en la lecto-escritura. Estas discrepancias pueden deberse a que no se controló la influencia de varios factores como son las diferentes características socioeconómicas y culturales de la población en estudio, el conocimiento y práctica de un segundo idioma en el medio familiar, el momento de inicio del aprendizaje de la segunda lengua y los métodos que se utilizaron tanto para la enseñanza de ésta como para la lecto-escritura.

En el caso particular de esta investigación se agrega otro factor que además de la adquisición de una segunda lengua se introduce un tipo de escritura con una direccionalidad y orientación opuesta a la del idioma español, tanto en su trazo como en su lectura, como es el caso de la escritura hebrea y que en forma general en la mayor parte de los colegios israelitas en México imparten simultáneamente la enseñanza de la lecto-escritura en español como en hebreo. A través de esta investigación se pretende clarificar si la enseñanza bilingüe provoca dificultades o no, en los niños cuando inician la lecto-escritura.

La utilidad de esta investigación es informar a los educadores de colegios bilingües (español hebreo) acerca de los beneficios o perjuicios que pueden presentarse en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura a fin de que se tomen decisiones adecuadas para continuar o no con esta metodología.

LECTO-ESCRITURA

1. LECTO-ESCRITURA

La importancia de la lecto-escritura esta dada por la asimilación cultural y como instrumento mediante el cual el individuo al aprender a leer y escribir, después, por este medio aprende el resto de sus conocimientos académicos. Por tanto es necesario que se utilice un método que vaya acorde con las habilidades desarrolladas por los pequeños en esta etapa escolar como el sincretismo, que es la capacidad mediante la cual el niño percibe como un todo. La S.E.P. toma en cuenta estos aspectos, sustentando con bases teóricas el Método Global, que propone y autoriza para ser aplicado en el primer grado de educación primaria.

Por otro lado, es necesario que los psicólogos, pedagogos, profesores y personal dedicado a la educación, conozcan cuáles son las habilidades y conocimientos básicos que debe tener un niño para aprender de una manera satisfactoria la lectura y la escritura. De no darse de esta forma, sera indispensable detectar a tiempo en los niños cualquier inhabilidad o áreas raltas de entrenamiento, imposibilidades físicas, articulación incorrecta de fonemas etc. para brindar apoyo y solucionar las limitantes. Si a pesar de que se controlan estos aspectos, el alumno no se desempeña en forma óptima, es menester saber cuáles son las alteraciones y los tipos de error más frecuente que se presentan en lecto-escritura y así poder detectar y resolver en el menor tiempo posible.

Cuando los alumnos reciben una educación bilingüe en lecto-escritura, también se deben tomar en cuenta los factores antes mencionados y otros que también son relevantes, como la forma en que se establece el bilingüismo, a qué se le llama bilingüismo, que métodos existen para impartirse, qué experiencias han tenido otros investigadores, qué dificultades se pueden presentar para poder evitarlas o remediarlas de la mejor forma posible.

1.1 La Lecto-Escritura agente imprescindible en la transmisión cultural.

La historia de la escritura de un niño comienza mucho antes de que el maestro le de un lápiz y le enseñe las primeras letras.

Las raíces del proceso se hunden profundamente en la prehistoria del desarrollo de las formas superiores de la conducta del pequeño que llega a la escuela con un rico inventario de hábitos y habilidades que le permiten dominar la escritura en un lapso breve. Esto puede llevarse a cabo sólo si en los años pre-escolares de su desarrollo el niño ha asimilado y elaborado una serie de procedimientos, facilitando el dominio de la idea y de la técnica de la escritura. Antes de ir a la escuela ha elaborado procesos propios, primitivos, parecidos a nuestra escritura y que es posible que cumplan funciones semejantes, dichos procedimientos desaparecen en cuanto la escuela propone al niño un sistema estándar de signos, elaborado por la cultura, pero que sirvieron de peldaños indispensables, de acceso a dicho sistema. A diferencia de otras funciones psicológicas, la escritura puede ser caracterizada como cultural, mediatizada. (Luria 1987).

Enseñar a leer a un niño es darle un instrumento de revolución permanente, hacerlo más humano, darle ocasión para que se realice al máximo. (Dehant 1976).

El acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito. No basta, en efecto, con que el alumno lea mecánicamente palabras y oraciones puestas unas tras otras, sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje, debe captar exactamente el pensamiento escrito. Pero leer es también emitir un juicio, manifestar si se está de acuerdo con las afirmaciones del autor, o en desacuerdo con las mismas; es asentar un acto crítico y distinguir entre lo verdadero y lo falso, lo verosímil y lo inverosímil, o lo posible y lo imposible. Entonces la lectura alcanza su sentido pleno, el aprendizaje desemboca en la cultura personal y la educación culmina. Toda la educación es cuestionada en la lectura y puede afirmarse que se ha preparado al sujeto para desempeñarse en la vida cuando éste sabe leer con discernimiento. La lectura es la piedra angular de la enseñanza primaria. (Dehant 1976, Gilie 1976).

Luria, 1977, 1980, sostiene que la estructura psicofisiológica del proceso de escritura varía durante las diferentes etapas del desarrollo, ejemplo:

"no es lo mismo escribir el nombre cuando se está aprendiendo a escribir, que firmar cuando el nombre ya está automatizado, igualmente cambia en los diferentes sistemas lingüísticos"

Es más fácil decodificar que codificar el lenguaje, porque además se añade la necesidad de una coordinación motora fina y una organización correcta de los movimientos en el espacio, lo cual implica la participación de sistemas cerebrales más amplios. La lectura y la escritura implican procesos de alguna manera opuestos: leer supone ir de la palabra a la idea, mientras que escribir implica ir de la idea a la palabra. (Ardila, Roselli 1988).

Luria, (1977, 1980) considera tres etapas en la adquisición de la lecto-escritura:

- a.- Análisis de la composición acústica de la palabra a través de un oído fonético bien desarrollado (discriminación de fonemas). Durante esta primera etapa la articulación desempeña un papel importante y la pronunciación de las palabras forma el componente motor del análisis acústico.
- b).- Análisis de la secuencia acústica que integra cada palabra. Durante esta etapa se establece un orden fonológico.
- c).- Identificación de los elementos acústicos (fonemas) con grafemas y con patrones de ejecución motriz. El niño aprende que a cada fonema le corresponde una estructura viso-espacial

La comunicación escrita es fundamental para el enriquecimiento del ser humano y su desenvolvimiento en la sociedad.

Saber leer y escribir es una necesidad imperativa debido a sus consecuencias sociales y económicas. La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el proceso de la adquisición de conocimientos; así, en el proceso de aprendizaje es necesario primero aprender a leer, para después, leer para aprender (Ostrosky, F. 1984).

1.1.1 El Lenguaje, requisito indispensable de la lecto-escritura.

El lenguaje verbal es una habilidad única en el ser humano que lo distingue del resto de otras especies que se comunican a través de otros medios. Por ejemplo en el caso de las hormigas van pasando información por medio de cambios hormonales. El hombre en cambio tiene un aparato fonarticulador que le permite pronunciar fonemas, que unidos forman palabras y al conjunto de éstas, unidas en una forma coherentemente, dan lugar a las oraciones que sirven para expresar pensamientos, sentimientos, hechos reales, imaginados, responder a otras personas, repetir lo escuchado, tener una conversación o una discusión. El hombre como ser social siempre ha presentado la necesidad de relacionarse con otros humanos, lo cual logra a través de la comunicación.

Para Chomsky, 1981, el objetivo primordial del lenguaje oral es la necesidad humana de pensar y su función como medio de comunicación para él pasa a segundo término. También considera que existe un lenguaje interno que no necesariamente se da en palabras.

El lenguaje desempeña un papel decisivo en el desarrollo de los procesos cognocitivos, dándose así una estrecha relación entre el pensamiento y éste, y por lo tanto, es el elemento esencial para el aprendizaje ulterior de conductas académicas.

El lenguaje tiene su génesis en la inteligencia y se explica como la capacidad de adaptarse al ambiente. Esta adaptación será un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación es la incorporación de un objeto o de un nuevo estímulo a esquemas existentes.

Para Chomsky, 1981, el lenguaje es el espejo de la mente, es un sistema de notable complejidad, es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que están fuera del alcance de la voluntad o la conciencia. La capacidad cognoscitiva es la más notable de la especie humana. Para él, la mente tiene una capacidad innata para poder adquirir el lenguaje, esto se transmite genéticamente como una predisposición que posee la especie humana. El ojo percibe, pero la mente puede comparar, analizar, ver las relaciones causa efecto, las simetrías, y así sucesivamente, dando una idea completa de la totalidad, con sus partes, relaciones y proporciones por lo tanto la naturaleza sólo es comprendida por el ojo intelectual. La mente proporciona los medios para un análisis de los datos como experiencia, y también ofrece un esquematismo general que delimita las estructuras cognoscitivas elaboradas con base en la experiencia.

Tener mente, es tener la capacidad de adquirir la destreza para operar símbolos, de tal manera que es la habilidad propia la que los convierte en tales y les otorga un significado.

También Chomsky, 1981, considera que existe una gramática universal que permite el aprendizaje y la expresión del lenguaje. La gramática es una teoría relativa a una lengua particular, que especifica las propiedades formales y semánticas de un conjunto infinito de oraciones. Estas oraciones, cada una con su estructura particular, constituyen la lengua que la gramática genera. Las lenguas así generadas son aquellas que pueden aprenderse. La facultad del lenguaje, cuando existe un estímulo adecuado, construirá una gramática. Posteriormente este conocimiento se puede utilizar para entender lo que se escucha y para producir el discurso como una expresión del pensamiento.

La gramática es un sistema de reglas y principios que determinan las propiedades formales y semánticas de las oraciones. Cuando hablamos y entendemos una lengua se pone en práctica la gramática en interacción con otros mecanismos de la mente.

El lenguaje y el pensamiento tienen una relación tan estrecha, que parte del desarrollo del pensamiento se relaciona con la del lenguaje, como es la madurez biológica de todos los sistemas corporales: sensorial, nervioso, motor, y estos a su vez están íntimamente implicados en la conducta como la conducta del habla.

El individuo a través de la estimulación que recibe del medio ambiente, de la observación de éste y la interacción va desarrollando conocimientos y habilidades. Esto va dando lugar al desarrollo de la representación simbólica permitiéndole a la persona pensar. A la gran cantidad de representaciones simbólicas, al conocimiento de efectos o resultados es el principio del complejo fenómeno llamado pensamiento.

Dado que el pensamiento y el lenguaje están íntimamente relacionados es de esperarse que su adquisición está regida por las mismas leyes de asociación como son:

Contigüidad. - Dos ideas que ocurren juntas en el tiempo o en el espacio tienden a quedar asociadas o enlazadas.

Semejanza. - Cuanto más semejantes son dos ideas, resulta mayor la oportunidad de que se asocien.

Repetición. - A mayor frecuencia de que dos ideas ocurran juntas, mayor la fuerza de su asociación.

Lo anterior fue desarrollado por James Mill y su hijo Jhon Stuart Mill quienes plantearon que las sensaciones y las ideas son los elementos esenciales de la mente y la conciencia de donde se derivan las ideas. (Mill J. y Mill J. en Bourne I. 1978)

En la investigación sobre aprendizaje verbal se utiliza el aprendizaje de pares asociados. Se presenta un par de reactivos verbales y se desarrolla una asociación entre ellos Bourne. (1978)

Aprendizaje serial. - Se le presentan al sujeto una lista de reactivos en orden exacto. Cada reactivo constituye el estímulo para el siguiente, el cual es, a su vez, estímulo para el subsiguiente, por tanto cada reactivo es a la vez estímulo y respuesta.

Las principales variables en el aprendizaje verbal son:

Significado

Semejanza

Nivel de Abstracción

Significado. - Si se consideran dos unidades de tres letras IBM y JZH hay mayor probabilidad que sea aprendida la primera unidad por tener significado. Dentro de la significación existen varias posibilidades como:

Pronunciabilidad, hay una alta correlación entre proporciones de pronunciabilidad y proporciones de significación eja.: es más fácil pronunciar JOB que JZH, por lo tanto es más probable que se aprenda JOB.

Número de Asociaciones, hay una alta correlación entre el número de asociaciones libres, que los sujetos pueden dar a un reactivo, es decir, como el sujeto puede pensar en otras cosas.

Familiaridad, hay una alta correlación en la familiaridad de un reactivo, que tan frecuentemente se ha encontrado y la evaluación de su significación.

Estas tres están muy relacionadas entre sí, de tal manera que si una unidad es pronunciada fácilmente, con frecuencia es familiar y probablemente produzca un buen número de asociaciones.

La significación se relaciona positivamente con la tasa de aprendizaje.

Una variable de aprendizaje aún más importante, es la semejanza entre las unidades que se van a aprender y entre las cosas que han sido aprendidas antes.

En la semejanza formal se distinguen la ortográfica y la acústica. La ortográfica se presenta cuando la semejanza es de letras idénticas, repetidas en las diferentes unidades y la semejanza acústica, cuando la semejanza se presenta en las letras o unidades de sonido semejante.

Semejanza semántica, se refiere a la facilidad de aprender dos unidades que tienen significado semejante.

Semejanza conceptual, se refiere a los diferentes reactivos que aparecen en una lista y que pueden considerarse ejemplos del mismo concepto.

Generalización, cuando existe el conocimiento de un elemento, y se presenta cualquier otro estímulo desconocido y semejante al primero, hay una gran probabilidad que se le denomina igual.

Las palabras concretas se aprenden con mayor facilidad que las palabras abstractas, ejemplo: la palabra silla es más fácil de aprender que la palabra verdad, o justicia, o libertad etc. Bourne, (1978).

Las anteriores exposiciones acerca de los procesos mentales de asociación de ideas y de las leyes del pensamiento están íntimamente ligadas a la forma en que se adquiere el lenguaje materno y el conocimiento de otro idioma.

La adquisición de lenguaje realizada por un niño, representa uno de los logros más considerables del hombre. La complejidad del sistema de lenguaje es tan grande, que aún no se le puede dar una descripción adecuada; sin embargo existen evidencias de que un niño aprende el sistema básico en un tiempo de treinta meses, es hasta la edad de dieciocho meses aproximadamente cuando el niño comienza a pronunciar más de una palabra; y a la edad de cuatro años, puede pronunciar oraciones de todo tipo gramatical conocido. Menyuk, 1963 en Bourne, 1970.

Para Nieto, 1980, el desarrollo del lenguaje corre paralelo al desarrollo del cerebro que controla su actividad perceptual y motriz; al desarrollo específico de su discriminación auditiva fina y de su condicionamiento auditivo-vocal, a la formación del psiquismo del niño tanto en su esfera consciente y cognocitiva, como en el terreno de lo inconsciente.

La fase prelingüística se manifiesta desde la vocalización que comienza con el llanto del niño al nacer. Durante el primer año de desarrollo se pueden identificar tres etapas de esta fase prelingüística: a) un periodo de sonidos basados orgánicamente, b) juego vocal y balbuceo; y c) conducta imitativa y habla intencional.

Los primeros sonidos del infante son gritos y vagidos que parecen tener un origen orgánico; conectados con las necesidades físicas del infante y la satisfacción de estas necesidades. Más o menos al rededor de los tres o cuatro meses, aparece el balbuceo, con la vocalización de sonidos más semejantes al habla adulta. Se ha sostenido que en esta etapa el niño produce todos los fonemas, incluyendo aquellos que no ocurren en su lengua materna. De hecho produce todos los sonidos de cualquier lengua; la experiencia que tiene con el idioma de su propia comunidad conforma un repertorio fonémico; elimina los sonidos que no ocurren en el lenguaje y fortalece los sonidos en vigor. Rowrer es mencionado en Bourne 1978, y se expone su teoría donde afirma que las vocalizaciones del infante llegan a ser cada vez más semejantes al habla adulta, porque ésta es un reforzador secundario. Los adultos hablan al niño, mientras están satisfaciendo sus necesidades primarias del mismo. Este apareamiento del habla adulta y la reducción de necesidades primarias es un paradigma de reforzamiento secundario si se considera que el habla del adulto posee propiedades reforzantes. En su balbuceo, se observa al niño conformar las formas de su propia habla, para producir un sonido semejante al de los adultos y obtener reforzamiento secundario inmediato con esto.

Los balbuceos que no se parecen al sonido del habla adulta, se extinguen posiblemente porque carecen de reforzamiento.

Al rededor de los diez u once meses puede entender palabras simples y órdenes, sus primeras palabras ocurren hasta que tiene un año, después de los seis siguientes meses su vocabulario parece crecer en una tasa muy rápida.

El proceso de adquisición de palabras solas parece más semejante al aprendizaje que se basa en principios de condicionamiento clásico e instrumental. Los padres pueden decir la palabra perro cuando está presente un perro real. Si el niño imita a sus padres, esto dará por resultado el apareamiento contiguo de la imitación del niño con el objeto estímulo. En ocasiones subsecuentes, el perro real puede provocar la respuesta imitativa del niño, constituyendo esto un ejemplo de una respuesta de nombrar.

Bourne 1978, menciona que Skinner considera que el condicionamiento operante es aún más importante en la adquisición de las primeras palabras, describiendo por ejemplo la tendencia de los niños a imitar a un padre por medio de un reforzamiento social proporcionado por los progenitores como sonrisas, cariños etc. cuando el niño lo imita de una manera aceptable se le denomina respuestas ecóicas. Después, si un perro está presente el niño emite una pronunciación de sonidos parecida a la palabra perro, probablemente el padre le demostrará su aprobación (reforzamiento), que aumenta la probabilidad de que el niño diga alguna cosa de naturaleza semejante, cuando aparezca otro perro. Skinner llama a esta aproximación moldeamiento y el fortalecimiento de las respuestas de nombrar se considera importante en el desarrollo de los reportes del mundo o factos.

Al rededor de los dieciocho meses desarrolla dos tipos de palabras, las de la clase I, llamadas *pivote*, está constituido por un grupo pequeño de palabras, cada una de las cuales ocurre con mayor frecuencia en el habla del niño, pero casi siempre va apareada con una segunda de otra clase. La segunda clase se llama *abierto*, y consiste en un número mayor de palabras (principalmente nombres) que ocurren individualmente y con menor frecuencia que las *pivote*.

Braine 1963, en Bourne 1978, explica la adquisición de la gramática como el hecho que el niño aprende unidades de localización lingüística dentro de construcciones lingüísticas mayores, basada en un principio que se llama *generalización contextual*. Existe una jerarquía de localizaciones de los morfemas dentro de las palabras en la frase y las frases en las oraciones. Este aprendizaje de localización múltiple, daría por resultado el entendimiento del niño de la naturaleza jerárquica del lenguaje. Esta teoría no es muy aceptada.

Para Piaget existe una evolución psicogenética del lenguaje, que tiene su génesis en la inteligencia, determinada por un lado por las bases filogenéticas y ontogenéticas del individuo, mediadas por sus experiencias psicológicas particulares; es decir, el niño pasa por un proceso activo tratando de comprender la naturaleza del lenguaje, formulando hipótesis, buscando regularidades y forjando su propia gramática

A pesar de las posturas tan diferentes entre Skinner y Piaget, coinciden que el lenguaje es un comportamiento socialmente instituido, es decir, conforma una manifestación cultural de los diferentes grupos humanos, así como uno de los principales medios de comunicación y socialización.

Para Piaget es una manifestación de las estructuras de pensamiento hecha a través de los signos convencionales para cada lengua. Para Skinner es un resultado de las contingencias de reforzamiento de la comunidad verbal del individuo.

El lenguaje es un sistema de signos verbales. La realización de esta actividad depende de las propiedades del signo. El signo es de naturaleza social. Se transmite a cada individuo por la sociedad, surge como resultado de un acuerdo, por ejemplo las señales de tránsito; o se forma en el desarrollo histórico de las actividades humanas. El signo acelera nuestra actividad teórica, e intelectual y nuestras funciones psíquicas superiores como percepción, memoria, pensamiento etc. Las propiedades objetivas del signo verbal que condicionan nuestra habla, por lo regular deben tener presente cierto contenido y saber construir sobre su base a la expresión o sucesión de expresiones en forma de acto voluntario. El lenguaje oral debe ser organizado; esto significa que quien habla, previamente planea y programa no sólo cada expresión u oración por separado, sino todo su discurso, todo su monólogo como un todo.

El lenguaje escrito es más expresivo que el monológico oral, debido a que implica la carencia de la relación inversa del interlocutor, quien no nos puede volver a preguntar, además de que nosotros no podemos juzgar por el comportamiento del interlocutor si nos ha comprendido. Es singularmente importante que el lenguaje escrito es el tipo de lenguaje que más depende de la voluntad y del lenguaje interior; la persona por así decirlo es como si se dictara a sí misma. (Petrovsky 1986).

La conducta verbal, comprensiva y expresiva, es condición para el aprendizaje de lectura y escritura. El lenguaje oral es un aprendizaje social y es también un modo de reflejar la realidad. El habla dura un tiempo; lo escrito se fija en el espacio. En ambos casos se utilizan símbolos, unos auditivos y los otros visuales. La conducta verbal articuladora es traducible a esa conducta manual que llamamos escritura. El lenguaje oral es un sistema de símbolos, la lecto-escritura implica una simbolización del lenguaje oral es decir, un sistema de símbolos de símbolos. Por lo tanto la lecto-escritura se adquiere posteriormente al lenguaje oral (Cervera y Toro 1980)

La escritura incluye una actividad motora manual que constituye una habilidad y una actividad relativa a la estructura gráfica (Azcoaga 1979).

El lenguaje escrito es una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual a su vez no es otra cosa que una representación igualmente arbitraria aunque socialmente determinada. Habiendo sido dos veces abstraído de la realidad, el lenguaje escrito es la forma más abstracta de representación. (Labinowicz 1982).

Cervera y Toro 1980 mencionan que la lectura oral es un conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos. El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso mediante el que se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el sujeto o mejor dicho para ciertas respuestas del sujeto. Este proceso atraviesa distintos momentos o fases. Por un lado, se da la discriminación de esos estímulos visuales que denominamos letras, en la trama de un conjunto complejo de trazos, la palabra; el niño debe proceder a su análisis aislando cada una de las unidades. El aislamiento visual de cada letra va acompañado de un sonido o sea de una verbalización determinada dándose esta relación en una forma unívoca. El proceso de discriminación visual se manifiesta a través de una conducta verbal específica: fonema. Paralelamente se produce un proceso de síntesis, las palabras, conjuntos de estímulos visuales unitarios, van siendo percibidas como tales. Son auténticas unidades del lenguaje hablado puesto que cuentan con esa connotación que llamamos significado. Estos procedimientos de análisis y síntesis, de discriminación de estímulos visuales simples y de estímulos visuales complejos, parecen aprenderse de modo simultáneo e indisoluble. Cuando en la enseñanza de la lectura se habla de método analítico y de método global se está haciendo referencia a unas tecnologías que, respectivamente, hacen hincapié en los procesos analíticos y sintéticos.

1.2 Programa oficial de S.E.P. en lecto-escritura.

1.2.1 Contenidos del Programa oficial de S.E.P. en lecto-escritura.

En la presente investigación se hace referencia a los contenidos del programa oficial de la S.E.P. en lecto-escritura por ser el que está autorizado a nivel de toda la República Mexicana. En este se maneja el Método Global de análisis estructural porque es uno de los sistemas que está mucho más apegado a las habilidades que están desarrolladas en los niños de edad correspondiente al primer grado.

Es muy común que en los colegios se imparta el método al que tienen conocimiento los educadores y no al que más conviene dependiendo de las destrezas o limitaciones de los escolares, finalmente todos los métodos tienen el mismo objetivo pero cada uno lo maneja de distinta forma, apoyándose en diferentes habilidades ya sean auditivas, visuales etc...

Como el presente trabajo se efectuó con niños a los que se les enseñó a leer y a escribir por medio del método autorizado por la S.E.P., este capítulo se destina a presentar sus contenidos, sus fundamentos y las etapas de enseñanza como debe ser impartido.

Por otra parte es importante mencionar que el programa de lecto-escritura de la Secretaría de Educación Pública se apoya en la realidad social y lingüística de México y los requerimientos de aprendizaje del niño mexicano.

La sociedad mexicana se conforma por diversos grupos sociales con rasgos muy distintos que, entre otras cosas, se reflejan en su manera de hablar. Así México está constituido tanto por comunidades indígenas que pertenecen a diversos grupos étnicos, como por el campesinado en general, tanto por los trabajadores industriales, como por la clase media urbana de origen diverso y por muchos otros grupos sociales. La ubicación geográfica es otra determinante que modifica la manera de hablar. Los grupos sociales adoptan modalidades lingüísticas específicas que se caracterizan por el sentido especial que dan algunas palabras del patrimonio lingüístico común, por la utilización de algunos vocablos que no usan otros grupos, por la pronunciación, en ocasiones por la sintaxis y por algunos otros fenómenos, pero sobre todo, por una visión del mundo que se trasmite gracias a los aspectos mencionados y a su manera de vivir socialmente determinada (Lastra 1964 en S.E.P. 1981).

Se puede decir que el español es uno y es múltiple, que es único y heterogéneo a la vez, puesto que subsiste como algo general gracias a una estructura común, y admite diferentes formas y usos influidos por los hablantes y sus formas de vida. A pesar de la diversidad social, geográfica y étnica de México, se necesita una lengua común que permita la comunicación entre todos los mexicanos y los demás hispanohablantes.

Con base a los elementos anteriores se elaboró una metodología que organiza gradualmente los contenidos del español en cuatro aspectos:

- 1.- Comunicación oral
- 2.- Comunicación escrita
- 3.- Nociones de lingüística
- 4.- Iniciación a la literatura

La primera y más importante etapa de la enseñanza del español se apoya en el aspecto de la comunicación oral, que se desarrolla a lo largo de toda la primaria y se sustenta en el uso cotidiano que el niño hace de la lengua en su medio social. Desde el inicio de la experiencia escolar, especialmente, es necesario que se permita al niño expresarse libremente, sin inhibiciones.

Esto se logra respetando su manera natural de hablar, es decir, la que aprendió en su familia y en su comunidad. Si al niño se le permite expresarse, aumenta su interés por el mundo. Cuando pregunta y opina, está conociéndolo y organizándolo. La eficacia comunicativa del individuo no se basa, en principio, en el uso de formas aceptadas como cultas, sino en su capacidad para lograr una comprensión con las demás personas mediante el ordenamiento y la expresión del pensamiento (S.E.P. 1981). Por lo tanto, en esta primera etapa de la enseñanza el énfasis debe recaer en la eficacia comunicativa de acuerdo con la modalidad lingüística que ya maneja el niño.

Posteriormente ya irá adquiriendo el uso de las formas lingüísticas comúnmente aceptadas. El propósito de la comunicación oral durante la primaria es el de lograr mayor eficacia comunicativa. El propósito de la comunicación escrita es formar el hábito de la lectura y lograr que el niño exprese su pensamiento por escrito con espontaneidad, claridad y coherencia; Saber leer y escribir es fundamental para el enriquecimiento del ser humano y su desenvolvimiento en la sociedad. En la educación primaria, la adquisición de la lecto-escritura se fundamenta en el principio de la percepción global del habla y en la modalidad de uso de la lengua que el niño maneja, lo cual también es válido para la comunicación oral (S.E.P. 1981).

La razón por la que se decidió a utilizar el método global en el programa de la S.E.P. es porque cuando el niño empieza a hablar, lo hace con sentido global. Aunque pronuncia una sola palabra, ésta tiene para él y las personas que lo rodean el valor de un enunciado "completo". Por eso, cuando el niño comienza a leer, importa mucho que visualice enunciados con sentido para él y que ya tenga una estructura gramatical, aunque muy simple, puesto que debe confiarse en que oralmente ya maneja una sintaxis relativamente compleja. La comunicación escrita es una forma de comunicación que tiene características y fines propios. Permite la transmisión del mensaje a través del tiempo y el espacio, sin la necesidad de la presencia física. Mediante ella se ofrece información y conocimientos, se manifiestan los sentimientos personales y la creatividad. Se considera que así como en la comunicación oral el niño hablará de una manera espontánea, igual escribirá libremente en las

primeras etapas del desarrollo de la expresión escrita. Se sugiere que se suprima la práctica de obligar al alumno a hacer planas enteras. Por lo tanto el programa de S.E.P. plantea como uno de los objetivos durante la primaria es el capacitar al niño para expresar sus ideas por escrito, y que esto lo haga con espontaneidad, claridad y coherencia y que a medida que vaya avanzando también irá adquiriendo los criterios de corrección en cuanto a la escritura. Las nociones de lingüística se introducen paralelamente a la comunicación oral y escrita (S.E.P. 1981).

Se difiere de la postura del programa de S.E.P. acerca del énfasis en la libertad de expresión del niño sin parámetros que le permitan autocorregir sus errores, porque es necesario que practique y se le oriente desde edades tempranas acerca del uso correcto de las expresiones de una manera respetuosa y animándolo a ser creativo, expresivo y rico en un lenguaje adecuado, cuántas personas sólo cursan los primeros grados de primaria y es una lástima que no hayan aprendido desde niños ni a hablar correctamente y menos a transmitir por escrito sus pensamientos.

Por lo que se refiere al abuso de planas y que se sugiere se evite, esto es correcto ya que al sentirse fatigado el pequeño, sólo escribe mecánicamente sin asimilar lo que se está practicando, es mejor que se le oriente a escribir enunciados bien estructurados con ideas propias.

1.2.2 Objetivos del programa de S. E. P.

De acuerdo con los planteamientos anteriores y con los objetivos generales de la educación primaria, se pretende que el alumno adquiera habilidades, hábitos y conocimientos que le permitan:

- 1.- Desarrollar su capacidad de comunicación oral.*
- 2.- Adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir.*
- 3.- Conocer de una manera básica las funciones y estructura de la lengua.*
- 4.- Comprender el valor intrínseco de todas las lenguas y sus variantes.*
- 5.- Desarrollar la sensibilidad, el gusto por la lectura e iniciarse en el estudio de textos literarios.*

1.2.3 Fundamentos para la decisión del método que propone S.E.P.

1.2.3.1 Integración y pensamiento infantil.

La percepción del niño, al entrar en primer grado, es global, es decir que percibe las cosas como un todo indiferenciado sin ser capaz de analizar sus componentes. Está capacitado para describir situaciones pero no para analizarlas. Debido a esto, el programa integrado, basado en el sincretismo, o sea la percepción global e indiferenciada de totalidades, trata de responder a las necesidades del niño de esta edad. Será en el transcurso del año escolar, a través de las experiencias de aprendizaje y de acuerdo con el proceso de maduración, como irá surgiendo en el niño la capacidad analítica (S.E.P. 1981).

A través del lenguaje entra en contacto con los conceptos y nociones de los demás y comienza a ubicar el pensamiento individual dentro del sistema del pensamiento colectivo, a reconstruir acciones pasadas y anticipar las futuras, aun cuando sus nociones espacio y tiempo son vagas, inestables y difusas. De ahí que el programa de primer grado haga hincapié en la importancia de la expresión por medio del lenguaje. El desarrollo del pensamiento infantil aunado a la experiencia constante con los objetos permitirán que el niño, hacia los siete u ocho años, se inicie en el entendimiento de la lógica de estos planteamientos al llegar a la etapa de las operaciones concretas (S.E.P. 1981, menciona a Piaget).

1.3. Requisitos que plantea S.E.P. para la adquisición de la lecto-escritura.

1.3.1 Maduración para la integración.

Para lograr los aprendizajes del primer grado es necesario una maduración del sistema motor y de los centros de percepción visual y auditiva. Las dificultades de percepción visual algunas veces se superan con la edad, pero hay que considerar que mientras que esto se supera, el niño puede sufrir grandes tensiones y fracasos que afecten en forma definitiva su actitud hacia el aprendizaje (S.E.P. 1981). La percepción visual comprende la coordinación visomotriz, la percepción figura-fondo, la constancia perceptual, la percepción de posición en el espacio y la de relaciones espaciales (S.E.P. 1981, menciona a Frostig).

Para lograr un desarrollo óptimo de la adquisición de la lecto-escritura es necesario considerar tres aspectos fundamentales:

- 1.- ASPECTO SOCIOAFECTIVO
- 2.- ASPECTO COGNOCITIVO
- 3.- ASPECTO PSICOMOTRIZ

1.3.2 Fundamentos Psicológicos del programa de la S.E.P.

Se fundamenta en cuanto a la integración en las leyes de aprendizaje y en los estudios experimentales sobre psicología evolutiva planteadas por las investigaciones de (Piaget, 1978 en S.E.P. 1981) El niño aprende mejor las cosas cuando se le enseñan relacionadas; entrelazadas unas adquisiciones con otras íntimamente ligadas, con objeto de que formen un bloque interrelacionado que se grabe en su inteligencia, concretamente en la memoria, pero en una memoria de tipo operativo, que las adquisiciones penetren en su interior, más como simple conjunto memorístico, como vivencias, como algo vivido y adquirido con la práctica. El valor de la vivencia es algo fundamental en esta concepción de aprendizaje. Con base en la naturaleza del conocimiento humano y del proceso de aprendizaje, se trata de unificar, de reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; buscar la forma de dar una estructura orgánica a los contenidos y objetivos de aprendizaje y actividades del programa escolar. El pensamiento del niño de seis a ocho años de edad es global, porque primeramente capta conjuntos y manifiesta dificultades en la percepción y observación de los detalles (Futh.H. 1971 en S.E.P. en 1981). Según la psicología de la forma o psicología Gestalt, el organismo no reacciona con respuestas aisladas a un estímulo único, sino que responde de manera total a una configuración compleja de estímulos. Estas configuraciones constituyen las partes en un todo organizado. (Maier.W.H. 1976 en S.E.P. 1981).

La psicología de la forma ha tenido una gran repercusión en el campo pedagógico, sobre todo ha influido considerablemente en el concepto de percepción. (S.E.P. 1981, menciona a Kofka) que aplicó los principios de la Gestalt a los fenómenos del pensamiento, que también se estructuran en forma de un todo. Los fenómenos que comprenden la realidad del mundo se le presentan al niño como un todo indiferenciado. A través de la discriminación de los diferentes fenómenos, aprenderá gradualmente a organizar su pensamiento en forma más diversificada. Irá incorporando nuevas experiencias y reintegrando hechos pasados de forma tal que su comprensión del mundo se amplíe, valiéndose entonces de la representación simbólica, la que le permitirá mayor libertad para captar, interiorizar y expresar "su" realidad. La integración se basa, tanto en la naturaleza de la ciencia misma y el entorno sociocultural en el que se desarrolla, como en la naturaleza del educando, en sus necesidades e intereses, y en una metodología activa que tiene como fundamento los procesos del método científico (S.E.P. 1981).

Es fundamental utilizar métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje en los niños y que se basen en las habilidades propias de éstos en la edad en la que se encuentran. Para la enseñanza de cualquier asignatura los maestros y educadores primeramente deberían conocer las habilidades de los alumnos y los métodos que propicien la asimilación de los materiales de estudio y no únicamente conocer éstos últimos. El Método Global tiene como cualidad basarse en esa capacidad sincrética del niño de primer grado partiendo del enunciado completo y posteriormente pasando al análisis.

1.3.3 Criterios Pedagógicos que utilizó S.E.P.

A continuación se enumeran los criterios que se tomaron en cuenta para la integración del programa:

- 1.- Reunir y coordinar todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; proporcionar una estructura orgánica a los contenidos, a los objetivos de aprendizaje y a las actividades.
- 2.- Fusionar las ocho áreas del conocimiento que constituyen el plan de estudios, organizándolas lógicamente y científicamente y concatenar los conocimientos en una síntesis sólida y rica en significados para el educando.
- 3.- Comenzar el aprendizaje por el todo y posteriormente permitir la atención hacia las partes que lo integran.
- 4.- Sistematizar el proceso de aprendizaje a fin de economizar el esfuerzo del docente y los alumnos.
- 5.- Evitar repeticiones, saltos, dispersiones, fragmentaciones y falta de coherencia entre los contenidos de las áreas del plan de estudios.

- 6.- *Apoyarse en situaciones vitales y en los intereses del niño.*
- 7.- *Favorecer la acción del niño en el sentido de que sea agente de su propio aprendizaje.*
- 8.- *Emplear en la metodología el método científico.*
- 9.- *Propiciar el desarrollo integral y armónico del niño.*

El planteamiento que se hace en el Programa de S.E.P. acerca de los criterios pedagógicos en gran parte son prácticos para ser utilizado en la enseñanza del primer grado, pero presenta como desventaja que en realidad no se apoya en los intereses de los niños de todos los niveles socioeconómicos y culturales. Algunos niños de sectores rurales o de clase baja pueden sentirse identificados con el material, los personajes, las láminas y fotografías; pero en otros sectores de la población, el niño no sólo no se siente identificado sino además le desagrada el material que se le presenta. Para que en realidad partiera del interés del niño sería mucho más conveniente que los enunciados fueran creados de su propia experiencia y agrado.

1.3.4 Criterios de Integración que utilizó S.E.P.

En el proceso de aprendizaje, la integración consiste en presentar al alumno las cosas, los hechos como ocurren en la realidad, como un todo unificado, susceptible de ser estudiado parcialmente desde cada una de las áreas de aprendizaje. Es una interrelación organizada de los diferentes campos de la realidad que el niño debe conocer. El concepto de integración es más profundo que el de globalización, correlación y concentración o interdisciplinariedad. Estos tres conceptos hacen referencia inmediata a lo externo aprehensible. El de integración es más afín al sincretismo difundido por Claparede, Decroly y gran número de pedagogos de la escuela activa, según lo plantea (Piaget, 1978, en S.E.P. 1981). Se trata de vivenciar las situaciones para que impregnen la experiencia individual y puedan de ese modo introducirse naturalmente en la personalidad total del niño. La integración de los contenidos programáticos, sobre todo en los primeros grados, constituye la respuesta didáctica al imperativo psicológico del niño. Es, por tanto, indispensable considerar fundamentalmente criterios psicológicos, pedagógicos y didácticos, así como los criterios de integración, en la elaboración de un programa integrado.

Se utilizaron diversas formas de integración para la elaboración de los programas educativos, combinándose varios métodos, aunque uno de ellos es el determinante. Se seleccionaron tres de los métodos más usuales para la integración educativa que, adaptados y combinados, originaron la modalidad que se maneja en este programa.

Estos métodos han orientado la elección y estructura de los núcleos integradores y son los siguientes:

- a. - El método de esquemas conceptuales que toma una idea eje de la ciencia o una situación del mundo real del niño.*
- b. - El método de procesos, que consiste en tomar como núcleo uno de los procesos de la investigación científica.*
- c. - El método de objetivos, definido por la búsqueda de metas comunes a un conjunto de áreas de aprendizaje.*

Como medio para lograr la integración didáctica, el programa de Primer Grado está organizado en ocho unidades, de acuerdo con los meses de trabajo efectivo en el año escolar. Cada unidad consta de cuatro partes o módulos, formados por el núcleo integrador, los objetivos y las actividades. Se define como módulo a un conjunto de elementos independientes que, por sí mismos, constituyen un todo, y que por sus características específicas pueden integrarse para formar un todo mayor, denominado unidad.

La aspiración de manejar una metodología basada en el método científico es aceptable por las consecuencias que implica a nivel del desarrollo del pensamiento en el niño, pero está lejos de cumplirse porque para poderse realizar primeramente los maestros "deben" manejar dicho método, conocerlo y entrenarse en ello. Esto requiere de tiempo y entrenamiento para que posteriormente sea puesto en práctica en el trabajo docente. No es suficiente realizar un experimento en clase, es necesario conocer el problema, que este se plantee adecuadamente, que los alumnos den probables respuestas e

hipótesis, que al realizar la experimentación se conduzca la observación y el registro, que se haga un análisis detenido de los resultados y que se saquen conclusiones que el alumno pueda verbalizar para aprender lo relevante.

1.3.5 Ventajas que señala S.E.P. acerca de la integración.

Las principales ventajas para el niño son las siguientes:

- El incremento en las aptitudes.*
- La reducción del tiempo de aprendizaje.*
- La vitalización del aprendizaje.*
- La amplitud de la aprehensión.*
- El refuerzo memorístico de lo esencial.*

Indudablemente que cada método tiene sus ventajas, pero el Método Global integrado al programa del resto de las asignaturas permite que el niño reafirme nociones de aprendizaje en otras asignaturas, de tal manera que cuando él está estudiando español también está reforzando el aprendizaje de las matemáticas y esto asegura un aprendizaje óptimo a menor tiempo.

1.4 La enseñanza de la lecto-escritura de acuerdo al programa de la S.E.P.

1.4.1 Método global de análisis estructural.

La lecto-escritura constituye uno de los aprendizajes básicos del niño que le permite afianzar y sistematizar los diversos conocimientos adquiridos y aplicarlos de acuerdo con los patrones culturales que predominen en su comunidad. Saber leer y escribir contribuye, a la larga, a un dominio más amplio y sólido de la lengua. Como se mencionó anteriormente el programa integrado emplea el método global de análisis estructural, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

El método es de análisis estructural porque en un principio utiliza el procedimiento de análisis que va de un contexto temático a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

Se habla de análisis estructural en el método porque se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos, y supera la visión de la lengua como una mera acumulación de partes que se pueden aprender como lista de nombres. El planteamiento estructuralista ofrece elementos para desarrollar una enseñanza didáctica donde el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.

El análisis estructural permite también formalizar algunos conocimientos intuitivos del lenguaje que tiene el niño. Los ejercicios de análisis de palabras y de oraciones ayudan a explicitar los criterios lingüísticos de clasificación y de diferenciación de los elementos, los cuales quedan implícitos en la comunicación cotidiana. Este método se clasifica entre los métodos de tipo analítico, porque parte en el análisis y culmina en la síntesis y, además, busca la comprensión simultáneamente con el mecanismo de la adquisición de la lecto-escritura. Se decidió por este método, a pesar de que se supone que son más rápidos los métodos sintéticos como los fonéticos o los silábicos, esto es relativamente cierto porque sólo atienden al aprendizaje de los procedimientos mecánicos y no a la comprensión S.E.P. 1981.

El aprendizaje de la lectoescritura partiendo del enunciado promueve la comprensión de lo leído, entrenando al niño a comprender desde las primeras lecciones, no a repetir los sonidos sin tener idea de lo que significa.

1.4.2 Etapas para la enseñanza de la lecto-escritura que establece S.E.P.

El programa Global de lecto-escritura consta de cuatro etapas con sus procedimientos específicos para cada una:

- 1.- Visualización de Enunciados*
- 2.- Análisis de enunciados en palabras*
- 3.- Análisis de palabras en sílabas*
- 4.- Afirmación de la lectura y la escritura.*

1.- Etapa de visualización de enunciados.

Consta de los siguientes pasos:

- a).- Conversación ubicando al alumno en el contenido de otras áreas en el tema del módulo.*
- b).- Escritura de enunciados hecha por el maestro. El maestro mediante preguntas, dirige la conversación para que los alumnos expresen oralmente enunciados o lleguen a los que aparecen en el libro, posteriormente el maestro los escribe en el pizarrón. Se aconseja que éstos sean acompañados con ilustraciones alusivas a sus significados.*
- c).- Lectura de enunciados hecha por el maestro en voz alta, enseguida pide a los alumnos que, junto con él los vuelvan a leer en voz alta.*

- d).- *Identificación de los enunciados. El maestro solicita a los alumnos identifiquen los enunciados mediante preguntas tales como: qué dice aquí? o bien, dónde dice...? primeramente en el orden como fueron presentados, posteriormente se cambia el orden.*
- e).- *Copia de enunciados. Los alumnos la realizan en su cuaderno con letra script y posteriormente ilustran algunos enunciados.*
- f).- *Evaluación. Para cumplir esta etapa el maestro toma en cuenta las respuestas que el alumno da en la etapa de identificación.*

2.- Etapa de análisis de enunciados.

Los pasos son los siguientes:

- a).- *Conversación*
- b).- *Escritura de los enunciados hecha por el maestro.*
- c).- *Lectura de los enunciados hecha por el maestro.*
- d).- *Identificación de los enunciados.*
- e).- *Lectura de las palabras del enunciado.*
- f).- *Identificación de las palabras en diferente orden respondiendo a las preguntas del maestro tales como: Qué dice aquí? o bien, Dónde dice...?*
- g).- *Copia de palabras y enunciados. Los alumnos copian en su cuaderno e ilustran de acuerdo con su significado.*

- h).- Evaluación. El maestro puede pedir a los alumnos pasen a señalar en nuevos enunciados palabras ya identificadas.

3.- Etapa de análisis de palabras en sílabas.

Los pasos son los siguientes:

- a).- Conversación.
- b).- Escritura de enunciados hecha por el maestro.
- c).- Lectura de los enunciados hecha por el maestro.
- d).- Identificación de los enunciados
- e).- Lectura de las palabras del enunciado.
- f).- Identificación de las palabras.
- g).- Identificación de las sílabas en estudio. El maestro hace hincapié en la o las palabras que contengan la sílaba que se pretende identificar y pide a los alumnos las reconozcan a partir de nuevas combinaciones. Después los alumnos recortan sílabas y las pegan formando nuevas combinaciones integrando otras palabras, las escriben en su cuaderno y las expresan verbalmente.
- h).- Trazo en script de la consonante de la sílaba. Los alumnos observan los trazos de la consonante de la sílaba que escribe el maestro en el pizarrón; y enseguida lo repiten varias veces en su cuaderno.
- i).- Evaluación. Esta se determina por las respuestas que los alumnos dieron en el paso de identificación de la sílaba en estudio. El conocimiento de las vocales debe ser previo al de las sílabas.

4.- Etapa de afirmación de la lecto-escritura.

Para la última etapa se deben seguir los siguientes pasos:

- a).- *Conversación.*
- b).- *Escritura de enunciados hecha por el maestro.*
- c).- *Lectura de los enunciados en voz alta.*
- d).- *Redacción de enunciados. Los alumnos escriben enunciados relacionados con el tema de la conversación del texto o del tema del módulo. Los textos son ilustrados y leídos en voz alta para darlos a conocer.*
- e).- *Evaluación. La misma lectura y escritura son elementos directos para evaluar. Este método utiliza la letra script; y las razones para utilizar este tipo de letra son las siguientes:*
 - a).- *Es fácil de aprender y de leer, ya que sus formas son sencillas, claras y nítidas.*
 - b).- *En la medida que sus rasgos son simples, se adapta mejor a las posibilidades de coordinación motora fina del niño.*
 - c).- *Requiere menor esfuerzo visual y por lo tanto reduce la fatiga.*

- d).- Es la misma que aparece en los libros de texto, lo que permite afirmar la escritura a través de la lectura; dando posibilidades al niño a que él mismo se corrija cuando escribe.
- e).- Es muy similar a la que aparece en la gran mayoría de los libros, periódicos, revistas, carteles, permitiendo al niño la posibilidad de leerlos.
- f).- Consideran que el uso de distintos tipos de letra en primer grado dificulta la discriminación visual y la escritura. (S.E.P. 1981)

1.5 Condiciones para el aprendizaje de la Lecto-escritura

La adquisición de la lecto-escritura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples habilidades que debe tener el sujeto para lograrlo. La carencia de una o varias de estas habilidades trae como consecuencia dificultad para este aprendizaje, se toma mas tiempo que el que utiliza el resto del grupo y ocasiona frecuentemente resistencia para continuar en este proceso y con cierta frecuencia también en otras áreas de estudio, repercutiendo incluso en la autoestima.

A continuación se describen algunas de las habilidades mas importantes que requiere un escolar en condiciones normales para lograr el proceso de la lecto-escritura:

Jadoulle (1966) basado en sus investigaciones, considera que los niños inteligentes encuentran menos dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura que los niños mediana o poco dotados. Hay disléxicos de nivel intelectual muy elevado, esto prueba que hay otros factores que intervienen en forma imperiosa. De cualquier manera, el nivel intelectual aparece, pues, como uno de los elementos esenciales para el aprendizaje, al igual que una edad mental que corresponda a la cronológica.

El medio familiar con respecto a lo que puede aportar al niño para su desarrollo intelectual, además del ambiente, el afecto y otras condiciones como las económicas, es la disposición de brindar al pequeño una educación y un tiempo; y estas condiciones no son privilegio de ninguna clase social. (Jadoulle 1966).

D. Burnet (1976) realizó una investigación sobre el nivel lingüístico e intelectual en pequeños encontrando que..... "en las familias universitarias, los niños no sólo son mucho más estimulados para hablar, por madres que se convierten en interlocutoras y compañeras de sus hijos, sino que viven en un medio lingüístico más rico, variado y estructurado.."

1.5.1 Lenguaje

Como se mencionó anteriormente el lenguaje es el factor indispensable para el aprendizaje de la lecto-escritura. Por lo tanto los defectos de pronunciación pueden traer como consecuencia dificultades, ya que el niño pronuncia para sí las palabras y las escribe con la grafía correspondiente a los sonidos con los que sustituyen a los de las palabras dadas. La adquisición de la base del lenguaje es "la formación de hábitos articulatorios y auditivos, la construcción de figuras motrices y sonoras, que se correspondan.." (Jadoulle 1966, menciona a Delacroix). Para esta actividad se necesitan órganos auditivos, fonador y de articulación formados normalmente y capaces de funcionar.

Los niños que en la evolución de lenguaje presentan retraso importante, presentarán también retraso en los procesos intelectuales como: función simbólica, actividad tiempo-espacial y abstracción principalmente. Por ende es completamente prematuro comenzar el aprendizaje de la lectura con niños que tienen un retraso grave en el lenguaje (Jadoulle 1966).

Además de los defectos de pronunciación, se halla en muchos niños una deficiencia grave, que va desde simples errores en la concordancia de número y género, hasta la ausencia total de sintaxis, pasando por la ignorancia del valor categorial de las palabras y por la falta de fisonomía de la palabra, éstos son trastornos referentes a la función simbólica. La repercusión de los trastornos del lenguaje en el aprendizaje de la lecto-escritura es muy importante: cincuenta y siete por ciento de los varones y sesenta y cinco por ciento de las niñas que tienen dificultades de lenguaje los tienen también en el aprendizaje de la lecto-escritura (Jadoulle 1966).

1.5.2 Factores sensoriales.

El niño por medio de sus sentidos: vista, oído, tacto y la manipulación de objetos le permitirá conocer y aprender sobre el mundo que le rodea. En el caso específico del aprendizaje de la lecto-escritura los dos factores sensoriales de mayor importancia son, primero, la discriminación de los estímulos visuales de letras y palabras impresas, y segundo, la asociación de éstos estímulos visuales aunados a los auditivos del lenguaje hablado. De ahí que se espere que las aptitudes de discriminación visual y auditiva estén estrechamente relacionadas con la madurez para la lecto-escritura.

"..Si el niño no puede distinguir las letras es en vano que el maestro le enseñe palabras. No puede atribuir significado a una palabra que no podrá reconocer cuando la vea más tarde..."
(Durell, 1956 en Dehant, 1976).

La agudeza visual permite que el individuo desarrolle una percepción visual, esto significa que es capaz de percibir la diferencia entre dos formas semejantes cuya diferencia estriba en la orientación o el tamaño de sus elementos (Dehant 1976). La agudeza auditiva es otro factor sensorial muy importante. Por lo regular las deficiencias en la audición se detectan tardamente porque son menos evidentes que las alteraciones que se presentan en la vista. Los síntomas que se presentan son las dificultades de pronunciación y las de lenguaje. Una audición adecuada permite la discriminación de fonemas (Dehant 1976).

1.5.3 Percepción

La percepción visual es la capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretar estos estímulos asociándolos con experiencias previas. La percepción visual no significa solamente ver con precisión, puesto que la interpretación de los estímulos visuales ocurre en el cerebro y no en los ojos; por ello, se explica, si se pone como ejemplo la percepción de cuatro líneas que forman un cuadro, la impresión sensorial se da en los ojos pero su reconocimiento como dicha figura ocurre en el cerebro. Por estas razones, un ser humano no puede recibir ningún mensaje del ambiente y responder a él sino tiene percepción visual, auditiva, kinestésica y táctil.

Por ello, es que Montessori, Froebel y muchos pedagogos de este siglo basan a la educación en la cualidad de las experiencias que proveen al educando con un contacto directo de su ambiente (color, forma, tamaño, textura); no sólo para adiestrar a la percepción sino también como un medio de desarrollar las funciones cognitivas superiores como la clasificación, seriación, categorización etc. Por lo que se refiere a la percepción visual se encuentra en casi todas las acciones del individuo, ésta es necesaria para que el niño pueda tener éxito en su trabajo escolar. Sin embargo, según Frostig, hay de un veinte a un veinticinco por ciento de niños que entran a la escuela con una preparación perceptiva inadecuada requiriéndose un gran esfuerzo por parte del niño y del educando para poder salir adelante. La percepción y la memoria de la percepción son los materiales de construcción necesarios para el desarrollo de la formación de conceptos; y la visualización y elaboración mental para la solución de problemas; por esta razón se considera que el desarrollo de la percepción es sumamente importante (Silva y Ortiz menciona a Frostig 1983).

Dentro de las habilidades perceptivas visuales Frostig señala cinco áreas principales:

Coordinación visomotora de los ojos.

Discernimiento de figuras.

Constancia de Forma.

Posición en el espacio.

Relaciones espaciales.

1.5.4 Desplazamiento de la mirada.

En el idioma Español, el sistema de lectura y escritura de la mano y de los ojos se hace de la izquierda hacia la derecha, en tanto que en ciertos sistemas de escritura, esos desplazamientos se hacen de derecha hacia la izquierda, como en el caso del Hebreo. Este sentido es convencional y se reduce a un verdadero condicionamiento.

Conjuntamente con ese sentido de la mirada conviene considerar de qué modo se realizan los movimientos de los ojos durante el acto de leer. El desplazamiento se hace por saltos más o menos regulares. Los ojos se desplazan partiendo del comienzo de la frase, esto es de la izquierda, dan un salto y luego se detienen un tiempo muy breve. Esta detención constituye "la pausa de fijación" durante la cual se ha realizado el análisis visual de lo que los ojos han recorrido, asegurando así una lectura efectiva, a esto se le denomina barrido de los ojos. En un lector principiante, esos saltos suelen ser muy breves y numerosos, y a menudo irregulares. En un lector experimentado esos desplazamientos se cumplen de manera más amplia y mucho más regular. La intervención del sentido de la vista en la lectura implica tres elementos: agudeza visual adecuada, percepción visual desarrollada y un "barrido" normal de los ojos.

1.5.5 Imagen, concepto y esquema corporal.

Imagen corporal, se refiere a la experiencia subjetiva que la persona tiene de su propio cuerpo y su entendimiento por él. Es una de las primeras representaciones que el niño puede dibujar dependiendo de su capacidad y desarrollo simbólico.

Concepto corporal, se refiere al conocimiento intelectual que se tiene sobre su cuerpo.

Esquema corporal, difiere de los dos anteriores. Es completamente inconsciente y cambia de un momento a otro. El esquema corporal regula la posición de los músculos. Esto permite hacer movimientos coordinados y mantener el equilibrio. (Silva y Ortiz menciona a Frostig, 1983). H. Wallon (citado por Jadouille, 1966) considera que el esquema corporal está constituido por "una especie de representación esquemática, sensorio-kinestésica" de el cuerpo. Muchos modos de sensibilidad intervienen para darle al individuo el conocimiento de su cuerpo: la cenestesia y la sensibilidad sensorial. La cenestesia abarca la sensibilidad propiamente visceral o interioceptiva, y la sensibilidad propioceptiva o postural; ésta regula el equilibrio y las sinergias necesarias para la ejecución de todo desplazamiento corporal. Una exacta correspondencia entre el espacio subjetivo y el espacio exterior es indispensable para la precisión de los movimientos, ademanes y para un justo comportamiento ante los objetos.

El esquema corporal es el resultado y la condición de las justas relaciones entre el individuo y el medio, entre la silla y el escritorio donde se sienta, entre el lápiz y el papel con que escribe, es la relación de su cuerpo, el control de éste y los espacios donde corre, salta, se sienta etc..

1.5.6 Nociones espaciales.

El factor espacial está determinado por tres componentes: el conocimiento de las nociones espaciales, la orientación espacial y la estructuración del espacio. El dominio de las nociones espaciales consiste en distinguir la derecha de la izquierda, lo que está adelante, atrás, arriba, abajo etc... Estas nociones son indispensables para reconocer algunas letras como b - d - g - p que se diferencian por la parte redondeada de la letra, que se encuentra ya sea arriba del trazo vertical, ya sea abajo, o también la derecha o a la izquierda.

La orientación espacial implica dinamismo y desplazamiento; es la posibilidad de orientarse en una dirección bien determinada del espacio o de orientar uno o varios objetos según cierta posición. El sentido izquierda derecha exigido por nuestro sistema de escritura, se reduce a esta noción espacial: el niño cuando lee debe seguir las líneas yendo de izquierda a derecha, y pasando de una línea a otra yendo de arriba hacia abajo.

La estructuración espacial requiere la disposición global y la integración de varios elementos de acuerdo con ciertas orientaciones bien determinadas. Para ser capaz de leer, el sujeto debe integrar con precisión los elementos de la sílaba, los elementos de la palabra. El factor espacial, tanto desde el punto de vista estático como dinámico, interviene ampliamente en la lectura, lo mismo que en la escritura. Las alteraciones espaciales provocan confusión en las letras con orientaciones diversas y más adelante tener consecuencias en el aprendizaje de las formas geométricas y en geografía (Dehant y Gille 1976).

Dentro de las nociones espaciales es importante el conocimiento de la derecha y de la izquierda, para saber ubicarse en su espacio y la direccionalidad que debe utilizar en su escritura.

1.5.7 Motricidad.

El desarrollo motor y el sensorial; constituyen otros de los factores fundamentales en el aprendizaje de la lecto-escritura, por un lado el desarrollo motor permitirá una mejor adaptación del mundo objetivo. Por medio de la manipulación de objetos y de la relación con el desarrollo sensorial: vista, oído y el tacto; permitirán conocer el mundo que le rodea.

Se considera indispensable para aprender a leer un nivel de desarrollo motor normal. Un desarrollo escaso del esquema corporal, de la orientación espacial, del sentido del ritmo, de la lateralidad tendrán como consecuencia deficiencias en la coordinación motriz. A la interacción de estos factores se les ha denominado *psicomotricidad* término que indica el lazo que existe entre los aspectos psicológicos y los motores, existiendo por un lado la *psicomotricidad gruesa* y la *fina*. Las deficiencias en *psicomotricidad fina* intervienen de un modo más directo en el aprendizaje de los trazos en la escritura (Dehant y Gille 1976). Por otro lado en la *psicomotricidad gruesa* intervienen el equilibrio, tono muscular y el tono postural.

El tono muscular y postural permite que durante el aprendizaje se pueda excluir al cuerpo de la fijación de la atención, y fijarla en el material de aprendizaje. Esto es, si un niño se encuentra incómodo y está buscando diferentes posturas y apoyo corporal, por este motivo se distrae y no puede aprender. Un problema de este tipo ocasiona defectos en la lecto-escritura. El control del tono muscular (de origen cerebeloso) es indispensable en una lectura fluida y en una buena caligrafía. Un niño con hipertensión muscular generalizada, no puede controlar la coordinación motora con la precisión debida. La hipotonía muscular se revela en la calidad del trazo y en falta de claridad al leer oralmente, pues la articulación de la palabra se hace borrosa e imprecisa (Nieto 1982).

1.5.8 Lateralidad

Nieto (1982) menciona la tesis de Broca (1865):

"El predominio funcional de un lado del cuerpo se determina no por la educación, sino por la supremacía de un hemisferio cerebral sobre el otro..."

El predominio del hemisferio izquierdo se traduce por la condición diestra y el hemisferio derecho por la zurdería, tal predominio lateral puede ser normal o patológico. La zurdería por ejemplo, es normal cuando es debida al predominio del hemisferio derecho, y es patológica cuando un sujeto diestro por naturaleza se hace zurdo por tener algún impedimento.

El Dr. San Esteban (1991) menciona que es incorrecto el término "predominio" ya que un hemisferio no domina al otro y que se debe denominar "preferencia lateral".

En condiciones normales, la lateralidad se define en el niño entre los cuatro y los cinco años de edad y reviste una gran importancia cuando llega a la edad escolar. La preferencia lateral se debe presentar en los diferentes órganos como ojo, pie, mano, oído. La lateralidad cruzada, la zurdería contrariada, la ambidestrea y la lateralidad no definida han sido asociadas a las alteraciones de escritura o lectura como: agrafia, escritura en espejo, trastornos de la lectura y cálculo. (Nieto 1982).

1.5.9 Secuenciación Lógica.

... El niño debe llegar a tomar conciencia del tiempo y de la duración. Debe situar a los acontecimientos vividos unos con relación a otros, debe ser capaz de reproducir la sucesión cronológica de los hechos. En la lecto-escritura el niño debe ser capaz de reproducir correctamente la sucesión de letras tal como se presentan en un enunciado. El sujeto debe situar las acciones unas en relación con otras. Esto exige la captación de nociones tales como la simultaneidad, la anterioridad y la posterioridad, que volverán a aparecer en el estudio de la concordancia de los tiempos, en las conjugaciones de los verbos. El aprendizaje del canto, gimnasia e historia se volverán más difíciles por esta deficiencia específica (Dehant y Gille, 1976).

1.5.10 Ritmo

En la organización sensoriomotora el ritmo ocupa un lugar muy importante. Es indispensable en la noción temporal y en la coordinación gnósico-práxica. El ritmo es una condición innata del ser humano y es susceptible de educación. El sentido del ritmo comprende las nociones de "lento" y "rápido" lo que implica una duración y sucesión del tiempo, intensidad, entonación, cadencia, acento, melodía en relación con los movimientos del habla y la música. La falta de habilidad en la percepción rítmica de la frase puede ser la causa de una lectura lenta, sin modulación, mecánica, sin comprensión. Otros errores causados por dificultad del ritmo son: errores en el ordenamiento de las letras que forman las palabras; aquí entran omisiones, inserciones, transposiciones, cambio general del orden, errores en la acentuación de las palabras. Al escribir, fallas en la separación de las palabras. Cuando el problema es más grave, se observan -- errores en la construcción gramatical de la frase y en redacción espontánea (Nieto, 1982).

1.6 Errores que pueden presentarse en Lectura y Escritura

En el capítulo anterior se mencionan las habilidades elementales que requiere el escolar para adquirir el conocimiento de la lecto-escritura en términos normales, sin embargo es importante mencionar las dificultades más frecuentes que se presentan cuando se tiene alguna alteración que dificulta el aprendizaje, cuando no se tiene la madurez para la adquisición de la lecto-escritura, o bien cuando aún no se ha consolidado. Estos tipos de errores son los que se toman en cuenta para la evaluación del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.)

a).- **Omisión.** - Suprimir letras, sílabas o palabras al leer o al escribir. La omisión de letras y sílabas puede ser con posición inicial, intermedia y/o final en las palabras ejem.: choco_ate por chocolate; fa_ol por farol.

b).- **Adición.** - Agregar o aumentar letras, sílabas o --- palabra en la lectura oral o en la escritura. La adición de letras y sílabas en las palabras puede ser con posición inicial, intermedia y/o final por ejemplo: arire por aire; nii por mi.

c).- *Sustitución Ortográfica.*- Se refiere al error ortográfico de letras tales como S por C, G por J, Y por ll, V por B, Z por S o por C, etc.. y viceversa de cada una.

d).- *Sustitución Indistinta.*- Cambio de letras, sílabas o palabras por otras de sonido o formas semejantes, ejem.: voela por vuela.

e).- *Inversión.*- Trazo realizado en posición opuesta a la orientación de simetría igual, puede presentarse en la escritura o en la lectura confundiendo d por b, p por q, n por w, n por z. Puede presentarse inversión en la orientación del trazo o en la lectura de la palabra realizándola de derecha a izquierda (escritura o lectura en espejo).

f).- *Transposición.*- Traslado o cambio de lugar de las letras en una sílaba en el sentido derecha-izquierda, verbigracia: el por le, sol por los. También puede presentarse en palabras, ejem.: golbo por globo.

g).- *Separación.*- Se puede presentar en la lectura o en la escritura, unir la última letra o sílaba junto con la de la siguiente palabra, o bien separar una palabra, ejem.: el agua por el agua.

h).- Distorsión.- Al leer no se comprende claramente lo que el niño lee, o lo que escribe, siendo ininteligible lo que se escucha o lo que está escrito.

i).- Unión.- Esto sólo ocurre en las palabras sucesivas y se observa que el niño no separa las unidades.

Errores que pueden presentarse en la Lectura

a).- Deletreo.- Lectura realizada emitiendo sonidos letra por letra.

b).- Silabeo.- Lectura realizada sílaba por sílaba haciendo silencio entre cada una de estas.

c).- Lectura palabra a palabra.- Lectura realizada haciendo pausas después de cada palabra.

d).- Lectura Lenta.- Bajo ritmo con muchas pausas.

e).- Lectura Rápida.- Contrariamente al anterior, se apresuran en demasía.

ENSEÑANZA BILINGÜE

2. ENSEÑANZA BILINGÜE

2.1 Bilingüismo

El aprendizaje de un primer idioma es una habilidad humana y universal, mientras que el de un segundo idioma se puede adquirir por circunstancias diversas:

- a).- Para suplir un primer idioma (lengua materna) y poder satisfacer las necesidades de comunicación en una determinada sociedad, como por ejemplo, en el caso de los inmigrantes.
- b).- Como un idioma adicional al materno (Titone 1976).

El bilingüismo es definido por Andersson y Boyer (1978) como el conocimiento y uso de dos idiomas, con énfasis en uno. El ideal en la educación bilingüe es el uso de dos idiomas como medio de instrucción curricular, esto incluye la enseñanza de la lectura en ambos idiomas.

Se han dado diferentes definiciones de bilingüismo. Algunos autores lo consideran un fenómeno absoluto, es decir, la persona bilingüe tiene un conocimiento y dominio total de dos idiomas que le permite hacer uso de éstos sin dificultad cuando lo necesite (Einar, 1972; Titone, 1973; Wagner, 1980).

Así como estos autores tienen una concepción muy definida del bilingüismo, otros, consideran que el dominio absoluto de dos lenguas es bastante raro, por lo que piensan que en realidad es un fenómeno relativo ya

que la capacidad de emplear dos idiomas puede variar y presentarse en diferentes grados de dominio según la situación (Titone, 1976; Wagner, 1980).

Como se puede ver no existe un acuerdo en la definición de bilingüismo pues mientras unos autores consideran el dominio absoluto de dos lenguas, otros, aceptan diferentes grados en el dominio de un segundo idioma.

Si el conocimiento absoluto de dos idiomas es un fenómeno raro y, en cambio, la mayoría de las personas que aprenden un segundo idioma lo hacen con diferentes grados de dominio surge el interés por clasificar el bilingüismo (Noriega, 1991). Algunos autores toman en cuenta el momento en la vida del sujeto en que se da el aprendizaje de una segunda lengua.

Lambert (1981) clasifica el bilingüismo en:

- a).- *Temprano, cuando el niño aprende dos idiomas y los domina por completo, ya sea porque son lenguas familiares o porque ambos padres las conocen y las emplean en el momento en el que el niño nace.*
- b).- *Tardío, cuando comienza después de la infancia al aprender el niño un segundo idioma propio de la comunidad a la que pertenece o porque es el medio de escolarización.*

Titone (1976) propone una clasificación del bilingüismo que va de acuerdo a la secuencia en que se da el aprendizaje de los dos idiomas, es decir, si se adquieren al mismo tiempo se habla de un bilingüismo simultáneo, mientras que si el segundo idioma se aprende después del primero se considera como un bilingüismo consecutivo.

Titone (1976) menciona a Osgood y Erwin que utilizan el mismo criterio y hablan de un bilingüismo coordinado cuando el niño maneja dos códigos lingüísticos diferentes al mismo tiempo (el de una lengua y la otra) y compuesto cuando el segundo idioma se agrega al ya existente (materno).

Otros autores clasifican el bilingüismo tomando como referencia su función social, esto es, el valor que tiene el aprendizaje de un idioma determinado dentro de una comunidad. Lambert (1981) propone dos tipos de bilingüismo: el adicional, en el que se agrega un segundo idioma porque se considera socialmente relevante, y el substraído en el que la lengua materna se sustituye por el idioma de la comunidad. Los autores antes mencionados clasifican el bilingüismo tomando como referencia diversos criterios: el momento en que se da el aprendizaje de un segundo idioma, el grado de dominio que se tiene sobre una lengua y la relevancia social de un idioma en la comunidad a la que el individuo pertenece. Dichas clasificaciones tienen una relación con el tipo de bilingüismo, es decir, cuando un niño presenta un

dominio absoluto de dos idiomas es común que los haya aprendido en edades tempranas de su desarrollo y que sus padres tengan también un conocimiento total de ambas lenguas.

Cuando el bilingüismo implica el conocimiento relativo de dos idiomas es cuando el niño tiene establecidas las bases del conocimiento de su idioma materno o dominante y después se le enseña la segunda lengua. Dicha enseñanza por lo general se proporciona en el medio escolar. (Noriega, 1991).

2.1.1 Definición operacional de enseñanza bilingüe.

Tomando en cuenta que algunos autores consideran que es muy poco frecuente el bilingüismo en el que se presente el dominio total de dos idiomas y que otros lo definen como la presencia de diferentes grados de conocimiento del segundo idioma y conforme a los diferentes planteamientos de los autores antes mencionados, para el presente trabajo se define operacionalmente a la enseñanza bilingüe de la siguiente forma:

Aprendizaje tardío de una segunda lengua (Lambert 1981), entendiéndose por tardío el inicio al conocimiento después de la infancia y durante la edad escolar, este segundo idioma será propio de la comunidad a la cual pertenece y se llevará a cabo el proceso de adquisición durante la escolarización. Se considera bilingüismo de tipo consecutivo por ser aprendido después de la lengua materna (Titone 1976, menciona a Osgood y Erwin) Y es compuesto según

(Titone, 1976) porque se agrega al ya existente mediante un proceso de enseñanza formal en un aula, presentándose el biculturalismo. Agregándose a estas características la de otro tipo de escritura, con orientación y direccionalidad no sólo diferentes al español sino además opuestas. La lengua y escritura que específicamente se propone en esta investigación es el hebreo impartido cinco horas a la semana, además de enseñanza de tradiciones, cantos y danzas israelíes, festividades y actividades religiosas.

2.1.2 Estructuras del Bilingüismo.

El niño pasa por una serie de procesos biogénéticos en el desarrollo lingüístico, los cuales favorecen la adquisición de automatismos en el aprendizaje de dos lenguas. Toda adquisición de una segunda lengua atraviesa una red de hábitos verbales, de automatismos de producción previamente estructurados por la adquisición primaria de la lengua materna (Bouton, 1976). Esta hipótesis asume que las estructuras lingüísticas se dan por transmisión filogenética; y la adquisición de una lengua particular se establece a través de una serie de estrategias de procesamiento que integran los estímulos auditivos a las estructuras. Cuando se adquiere una segunda lengua ésta se ve afectada por las mismas estrategias de procesamiento; por lo que la interferencia entre dos lenguas es mínima (Bouton, 1976).

Los niños poseen una capacidad innata para aprender el lenguaje, y va disminuyendo con la edad, por lo que el aprendizaje de un segundo idioma a temprana edad puede ser considerado más conveniente que si éste se lleva a cabo en edades posteriores. El niño va desarrollando control sobre su idioma materno; los hábitos lingüísticos involucrados en la percepción y producción del idioma se van fijando gradualmente con mayor fuerza y en la medida que se practican los sonidos del idioma materno, se pierde flexibilidad para producir otros sonidos. Sin embargo el niño aprende a oír todos los sonidos en términos de las categorías fonéticas de su idioma materno, por lo que sonidos nuevos no son escuchados como tales, sino que son inconsciente o automáticamente clasificados en forma condicionada en una de las categorías preexistentes del idioma materno. De la misma manera se espera que el aprendizaje del segundo idioma refleje varios de los mismos procesos de desarrollo que se usan para adquirir el idioma materno (Saville, 1973).

Bouton (1974) Considera que se genera un conflicto entre ambos códigos de las dos lenguas, y que la segunda lengua se carga de la significación de la lengua materna.

Existen otras propuestas que apoyan que al utilizar un segundo idioma, en las estructuras del idioma materno, el bilingüe desarrolla un mecanismo para ejecutar una traducción rápida o automática de un idioma al otro, es decir del no dominante al dominante.

Se plantea la problemática de la interferencia en el aprendizaje de dos lenguas por Weinreich (1953), definiendo como interferencia aquellas desviaciones de las normas de cualquiera de los dos idiomas que ocurren en el lenguaje de bilingües como resultado de su familiaridad con más de un idioma. Implicando la reorganización de patrones que resultan de la introducción de elementos nuevos a las estructuras del lenguaje como el sistema fonético, morfológico, sintáctico y algunas áreas de vocabulario.

La interferencia puede presentarse entre los idiomas de tres formas:

- a) Interferencia en el nivel lexicológico, o sea préstamo de palabras completas o frases.
- b) Interferencia en el nivel fonológico, que es la transferencia de sonidos o patrones de sonidos de un idioma a otro.
- c) Interferencia sintáctica que es la transferencia de patrones en la formación de palabras y oraciones en donde el cambio en el orden de las palabras altera el significado completamente.

2.1.3 Aspectos fisiológicos del bilingüismo. {

Diversos autores han apoyado la idea de que el sistema nervioso central del infante tiene una capacidad específica para el aprendizaje de más de una lengua. Por ejemplo, Penfield (1954) menciona que a una edad temprana el cerebro posee una mayor plasticidad y capacidad para la adquisición de los idiomas.

La plasticidad se refiere a la habilidad de una estructura y su resultante función de ser influenciada por una actividad progresiva sin pérdida de la función. Se refiere al cambio gradual en el estado neuronal. La plasticidad y la flexibilidad son típicas de la primera infancia y disminuyen con la edad. La dirección del crecimiento y la firmeza de la conexión funcional dependen del tipo de experiencias así como de las tendencias a la maduración.

Investigaciones recientes como las de Chusid, 1977 (en Castañeda, 1984) han demostrado que las estructuras que participan en los cambios que permiten al sistema nervioso hacerse más complejo y hábil son:

- Crecimiento de las dendritas.
- Incremento en la mielinización del proceso neuronal.
- Cambios a nivel sináptico.
- Crecimientos colaterales de axones.
- Crecimiento de nuevas células receptoras.
- Desarrollo de nuevas placas terminales.

Estos factores pueden ser citados como evidencia de un sistema nervioso plástico, debido al cual es posible el aprendizaje.

Parece ser que existe una correlación directa entre el sistema nervioso plástico, el medio ambiente, el crecimiento, el desarrollo, y el aprendizaje. Lo que ha dado líneas para las investigaciones acerca de los efectos que el bilingüismo tiene sobre el desarrollo del sistema nervioso central.

2.1.4 El Proceso de adquisición de una segunda lengua.

Krashen, 1977 (en Castañeda, 1984) plantea dos explicaciones acerca de la manera en que el sujeto adquiere dos idiomas. Una se refiere al aprendizaje de una segunda lengua en forma natural y de manera similar a como se adquirió la lengua materna esto es, el proceso de adquisición es el mismo para ambos idiomas. La otra, hace referencia al aprendizaje de una segunda lengua mediante su enseñanza formal.

Cuando una persona emplea dos idiomas está manejando dos sistemas lingüísticos diferentes que se relacionan entre sí. En este intercambio de sistemas puede presentarse un fenómeno llamado interferencia. Titone (1976) lo define como la mezcla de los elementos de una lengua (fonológicos, semánticos, sintáxicos) en el momento de hablar o escribir en la otra, es decir, que el sujeto al hacer uso de un idioma utiliza también elementos propios del otro idioma y esto resulta en una confusión que no le permite separarlos. Como la interferencia es un fenómeno que puede presentarse en el

aprendizaje de un segundo idioma, algunos autores investigan qué circunstancias de dicho aprendizaje se relacionan con la confusión entre idiomas y para esto toman en cuenta diversos criterios:

Ronjat, Leopold, Totten y Smith (citados por Mc. Laughlin, 1977)

Estudian el lenguaje de niños que aprenden dos lenguas y analizan la manera en que les son enseñadas y cómo las utilizan. Los resultados de sus investigaciones sugieren que la confusión entre idiomas se presenta cuando el niño tiene que emplear ambas lenguas de manera intercambiable y sin definir con precisión las circunstancias en que se debe emplear una y la otra, mientras que si la enseñanza de éstas se da en forma separada y en situaciones específicas y constantes, la interferencia disminuye.

El bilingüismo, de hecho, no es un fenómeno aislado, que se dé independientemente de las condiciones sociales de los grupos humanos en los que se produce, sino que sus causas y efectos son claramente sociales y culturales. Es decir, no es por casualidad por lo que un grupo humano o un individuo utiliza a la vez, en un momento histórico dado, los códigos lingüísticos distintos; las causas hay que buscarlas en un complejo entramado de razones históricas, sociales, económicas, culturales, cuya conjunción ha producido la coexistencia temporal y espacial de dos lenguas distintas, bien en un grupo, bien en un individuo. A esto se debe que, cuando se habla de bilingüismo, normalmente se tenga que hablar también de biculturalismo, es decir, de la existencia de dos culturas diferentes, que corresponden a cada una de las dos lenguas. (L. Balkan, 1979)

2.1.5 Métodos para la adquisición de la lecto-escritura bilingüe.

Bonnie Z. Kupinsky (1983), en base a su investigación plantea que hay diferentes puntos de vista sobre cuándo debe iniciarse la enseñanza de un idioma para aprender a leer y escribir. Menciona que hay un grupo que opina que se debe iniciar con el lenguaje del niño y que el segundo idioma se introduzca poco a poco posteriormente. También refiere que hay quienes afirman que el idioma materno se debe utilizar como auxiliar y las habilidades del segundo idioma se enseñan comenzando el alfabetismo.

Kupinsky (1983) menciona algunos de los diferentes métodos que han surgido:

- a) Un grupo propone un método que inicie con la enseñanza de la lectura y la instrucción académica en su idioma materno y al mismo tiempo en una forma gradual introducir la lectura del segundo idioma.
- b) Otro grupo se inclina por el uso del idioma materno sólo como una ayuda cuando las habilidades del segundo idioma están siendo enseñadas. La lecto-escritura comienza en el segundo idioma.
- c) Dominio oral del segundo idioma promoviéndose por uno o dos años y posteriormente la instrucción a la lectura se lleva a cabo.

d) En otro método, las habilidades orales del segundo idioma son enseñadas usando materiales controlados y a cada paso los estudiantes son enseñados a leer el idioma que acaban de aprender.

e) Hay programas de inmersión que van más allá del estudio del lenguaje y la lectura. Primero los estudiantes se sumergen en la instrucción de un segundo idioma en todas las materias académicas.

Después de los primeros años la enseñanza en el primer idioma del educando comienza gradualmente.

f) Christian (1977) y Lado (1977), han propuesto que el bilingüismo se lleve a cabo en los años tempranos del niño de Kinder iniciando la lectura en los dos idiomas.

2.1.6 Rendimiento escolar y el bilingüismo.

Ostrosky (1984) menciona que frecuentemente el fracaso escolar, sobre todo en los primeros años de instrucción primaria, se debe a deficiencias en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. Las alteraciones severas en el proceso de aprendizaje pueden ser detectadas sin dificultad, pero el diagnóstico de las alteraciones en la lectura y en el aprendizaje en general, son tareas difíciles no sólo para el psicólogo, sino aún en circunstancias óptimas para un equipo multidisciplinario.

A pesar de que en México existen muchas escuelas en donde se imparte educación bilingüe no se cuenta con información experimental suficiente para conocer los beneficios o perjuicios que esta educación produce en la adquisición de la lecto-escritura. En tales circunstancias no existen criterios adecuados para determinar las ventajas del bilingüismo.

Así mismo, los resultados de las investigaciones realizadas en otros países sobre los efectos del bilingüismo en el rendimiento escolar no son definitivos ya que en algunos estudios se reporta un bajo rendimiento (Tsushima y Hogan, 1975) y en otros, se encuentra que el niño bilingüe tiene un desenvolvimiento académico superior o similar al niño monolingüe (Coronado, 1979).

Las decisiones sobre el tipo de enseñanza más adecuado para el niño con bajo rendimiento académico generalmente se llevan a cabo sin tener la información suficiente sobre la relación que pueden tener sus problemas con el bilingüismo.

Como resultado de estudios recientes sobre problemas de bajo rendimiento escolar y su prevención, algunas instituciones educativas bilingües consideran que este tipo de escolarización podría ser desventajosa para los niños que tienen dificultades para aprender y sugieren que dichos alumnos estudien en una escuela monolingüe (Noriega, 1991).

Es importante mencionar que al aprender otro idioma, no sólo se adquiere otra forma de comunicación, sino otros procesos para codificar y decodificar otra simbología, identificar fonemas acústicos y grafemas diferentes a los del idioma materno. Al involucrarse con un nuevo marco cultural el individuo adquiere nuevas formas de relacionarse lingüísticamente afectándolo cognitivamente.

Es poca la investigación que en México se ha realizado sobre el bilingüismo y sus efectos en el rendimiento académico del niño en edad escolar, Castañeda (1984). En las naciones desarrolladas y en ciertos grupos sociales de algunas naciones en desarrollo en las que se habla un solo idioma se implantan planes educativos en los que de forma sistemática, gradual y progresiva se introduce a los alumnos desde los primeros años escolares al conocimiento de una lengua extranjera. (Titone, 1976).

La enseñanza de un segundo idioma es una práctica reciente en nuestro país. A principios de siglo algunas instituciones educativas introdujeron el inglés como lengua extranjera y a finales de los años treinta se comenzó a utilizar el idioma francés (Castañeda, 1984).

El interés por proporcionar a la niñez una educación bilingüe ha venido en aumento ya que desde 1960 a la actualidad el número de escuelas privadas bilingües se ha incrementado. El idioma extranjero lo imparten en diferentes niveles de ahí que puedan clasificarse en:

- a).- escuelas bilingües-biculturales que ofrecen una enseñanza completa en dos idiomas, y que tienen como objetivo el que el alumno domine ambas lenguas y se familiarice con las características propias de la cultura extranjera.
- b).- escuelas primarias bilingües que enseñan el idioma, como un idioma extranjero y llevan a cabo su programa académico en el idioma materno (español).
- c).- escuelas primarias que consideran el idioma extranjero sólo como una materia más dentro del currículum escolar. En la actualidad en la mayoría de las escuelas privadas se enseña el inglés como un idioma extranjero pero no llega a ser una educación bilingüe. (Castañeda, 1984).

La población estudiantil que asiste a las escuelas bilingües-biculturales y bilingües consiste en niños de familias que tienen un nivel socioeconómico alto y medio alto; la mayoría de sus padres no son bilingües, con excepción de algunos pocos que son extranjeros y que hablan un segundo idioma en casa. En las escuelas primarias que consideran el idioma extranjero como una materia más dentro del currículum académico, los alumnos pertenecen a familias de diferentes niveles socioeconómicos. (Castañeda, 1984).

Debido a que la educación bilingüe se ha convertido en un elemento frecuente de la educación contemporánea se ha prestado atención al estudio de los métodos más adecuados para que el alumno domine el segundo idioma y a las ventajas que podrá tener su enseñanza y, en consecuencia, si convendría incorporar dicha enseñanza a la instrucción preescolar y primaria. (Titone, 1976).

Por otra parte, con el reciente énfasis en el estudio de los problemas de bajo rendimiento escolar y su prevención, algunas instituciones educativas privadas que enseñan un segundo idioma, consideran que dicho tipo de escolarización podría constituir una desventaja para los niños que tienen dificultades específicas para aprender y sugieren que dichos alumnos estudien en una escuela monolingüe, pero la mayor parte de las escuelas privadas manejan un segundo idioma.

2.2 Resultados de investigaciones sobre bilingüismo

A continuación se presentan algunas investigaciones realizadas tanto en México como en otros países donde la enseñanza escolar es bilingüe (en diferentes idiomas). Algunas incluyen la enseñanza del Hebreo impartido conjuntamente con otro idioma exceptuando al español.

Se expone inicialmente la postura que desfavorece al bilingüismo y posteriormente otras investigaciones que proponen lo contrario.

2.2.1 Alteraciones que se han estudiado en la enseñanza bilingüe.

Los problemas que se han estudiado dentro del bilingüismo, han sido las deficiencias en la lecto-escritura. Con el objeto de determinar estas deficiencias (Order (1967)) establece los siguientes criterios de clasificación: adiciones, sustituciones, inversiones, repeticiones y omisiones. Además agrega otra clasificación en la que toma en cuenta los diferentes niveles de descripción del lenguaje, es decir, la ortografía, (errores ortográficos y fonológicos), la sintaxis, (errores morfológicos y sintácticos), y en la semántica (errores semánticos).

La interferencia en el aprendizaje de dos lenguas, son las desviaciones de las normas de cualquiera de los dos idiomas que ocurren en el lenguaje de bilingües como resultado de su familiaridad con más de un idioma. El término interferencia implica la reorganización de elementos nuevos a las estructuras del lenguaje como el sistema fonético, morfológico, sintáctico y algunas áreas de vocabulario. La interferencia entre idiomas puede ser de tres tipos: Interferencia en el nivel lexológico, o sea préstamo de palabras completas o frases. Otra es la fonológica que es la transferencia de sonidos, o patrones de sonidos, de un idioma a otro. Y la última, es la interferencia sintáctica, que es la transferencia de patrones en la formación de palabras y oraciones en donde el cambio en el orden de las palabras altera el significado completamente.

Para explicar el desempeño académico pobre, se ha atribuido a factores lingüísticos. Un hallazgo frecuente fue que el desempeño de los niños bilingües en la parte verbal de las pruebas de inteligencia, al igual que las académicas se encontraban disminuidas; arguyendo que el bilingüismo por si mismo era una causa de "confusión mental" y limitación para el idioma (Darcy 1953; Peal y Lambert, 1962).

Macnamara (1966), le denomina "efectos balanceados", proponiendo que el niño bilingüe, pagó por su segundo idioma, habilidades, para un decremento en sus habilidades del primer idioma.

Otros intentos para explicar el mal emparejamiento del primero y el segundo idioma, con el retardo académico fue, que, el mejor medio para la enseñanza de la lengua es a través de la madre (Downing 1974; UNESCO 1953, p 11).

Macnamara (1966), en su estudio en escuelas Irlandesas, argumentó que la instrucción como medio para despertar el idioma se dirige al retardo del pensamiento.

Al bilingüismo se le ha atribuido ser causante de confusión cognitiva, sin embargo, se han realizado otros estudios donde se ha concluido que el bilingüismo puede positivamente influir en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Cummins, 1976, 1978), el éxito en programas de inmersión para niños en diferentes idiomas, es claramente consistente y sus resultados están en total desacuerdo con alguna noción simplista que el mal emparejamiento de por sí, causa retardo académico.

Otras respuestas a las dificultades académicas en la minoría de los niños bilingües, se atribuye al aspecto sociocultural y a las variables del programa escolar, más que a los factores lingüísticos.

Se ha encontrado que a los niños se les facilita la escolarización en el segundo idioma cuando pertenecen a hogares donde se considera que el aprendizaje de ese idioma tiene un alto valor, creyéndolo conveniente y deseable por parte de los padres.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Dentro de los factores escolares, se encuentra la situación de algunos niños que no han tenido contacto con el segundo idioma. Esos niños son revueltos con los que tienen bases en dicho idioma, trabajando juntos, sintiéndose incapaces, dándose cuenta de sus carencias de destreza y que son tratados en la escuela como un signo de limitación académica e intelectual. Estos alumnos pueden comenzar a frustrarse, por su incapacidad para comunicarse con sus maestros, iniciándose dificultades que más tarde pueden parecer de tipo académico exclusivamente.

Castañeda (1984) menciona a Lindholm (1976) que reporta un periodo inicial de confusión en niños bilingües, que tienden a usar una mezcla de los dos idiomas, lo que resulta confuso para el adulto, pero que esta confusión en el niño es sólo aparente, ya que él sabe lo que quiere decir, en donde el niño usa lo mejor que sabe, de tal manera que los niños ya sean bilingües o monolingües cometen errores de lenguaje.

Ante la interrogante, por qué un idioma casa-escuela cambia el resultado en los niveles altos de funcionamiento bilingüe y logro académico en la mayoría de los niños de clase media, con respecto a muchos de los niños de idioma minoritario donde existe un logro académico pobre (U.S. Commission on Civil Rights, 1975; Skutnabb-Kangas y Toukoma, 1976), responden que esta pregunta ha sido considerada en varias investigaciones y la marcada diferencia entre las consecuencias de programas inmersos para la mayoría de los niños y programas de sumersión para la minoría de los niños, ha sido usualmente

atribuido a factores socio-culturales y de actitud como el estatus socio-económico, sustento comunitario para el programa escolar, prestigio relativo del primer idioma y el segundo, expectativas de los maestros, control inadecuado de ambos idiomas y otras.

En contraposición a la postura de (Bowen 1977), que señalaba que los factores lingüísticos, así como el hecho de escoger el idioma para instrucción en las escuelas es irrelevante, Cummins (1979), asigna el papel central a la interacción entre socio-cultura lingüística y factores del programa escolar para explicar el desarrollo académico y cognitivo de los niños bilingües.

2.2.2 Investigaciones con resultados favorables para el bilingüismo

Kupinsky (1983) describe y evalúa un programa Inglés-Hebreo diseñado para desarrollar bilingüismo en Kindergarten, sustentándose en investigaciones como las de Christian (1977) y Lado (1977), quienes afirman que la enseñanza de la lecto-escritura bilingüe debe iniciarse desde el pre-escolar.

El estudio realizado por Kupinsky (1983) se llevó a cabo en una escuela judía que ha existido en Detroit desde hace setenta y ocho años. La escuela tiene cuatrocientos estudiantes y hay dos clases para cada nivel. Para establecer que la población estudiantil estuviera dentro del rango normal de inteligencia y habilidad perceptual visual se utilizaron las pruebas de "Peabody" (PPVT) y la prueba de percepción visual "Frostig" (DTVP) que fueron aplicadas al principio del año escolar. El valor promedio PPUT fue de 104, y en el DTVP de 52.08. Las dos calificaciones son consistentes con la norma de una población estandarizada.

En dicha escuela las clases se inician desde las ocho y media de la mañana hasta las cuatro de la tarde. En la mañana les imparten Hebreo, e Inglés por la tarde. El estudio bilingüe dura los nueve meses del año escolar. En los dos grupos de kinder hay treinta y ocho niños, diecinueve varones y diecinueve niñas que fueron colocados arbitrariamente en las dos clases con un número igual en cada grupo. Al inicio de clases las edades varían entre

cuatro años siete meses y cinco años diez meses con un promedio de cinco años un mes. Se enfatiza en el programa la instrucción en la lectura en Hebreo y en Inglés. El objetivo del programa de lectura en Hebreo es desarrollar la fluidez de la lectura de los estudiantes. La instrucción de la lectura comienza con una lección colectiva, seguida por instrucciones individuales. El profesor dedica una hora y media del programa de lectura y un asistente se encarga del programa individual. El programa de lectura en Hebreo enfatiza la correlación uno a uno entre lemas y grafemas.

Kupinsky retomó las recomendaciones de Feitelson (1967) quien presentó un método para ajustar la instrucción de lectura al sistema de escritura. Este método enfatiza el uso de letras sencillas en lugar de las formas de las palabras (las letras en Hebr se parecen unas a otras y las consonantes básicas pueden representar totalmente diferente cuando se escriben con un punto dentro de ellas). Puesto que las primeras palabras con significado que se les enseña a los alumnos estructuran y se decodifican combinando una consonante y una vocal es posible que a medida que se les enseña nuevas letras se adquiere el conocimiento de formar nuevas palabras. Por tanto un método de lectura donde se enfatizan letras sencillas introduciéndolas una por una parece apropiado para ser usado por grupos de Kinder.

En su estudio Kupinsky menciona que los cursos de hebreo utilizan dos textos, un libro de trabajo y otro de lectura que en Hebreo se llama Mealeph Ad Toif (De la primera letra, hasta la última). El libro de trabajo introduce

cada letra y palabras claves asociadas a la lección. La lección presenta una nueva letra en contraste con otra letra previamente aprendida, y en particular, letras que son similares en forma y sonido a la nueva letra. Las actividades de discriminación auditiva y visual toman lugar en conjunción con el libro de trabajo. El libro de trabajo y las actividades preceden a la lectura de la lección. Un número limitado de palabras se introducen en las primeras lecciones, controladas por el número de posibles combinaciones de consonantes y vocales. En cada lección se introducen palabras más grandes, y más variadas. Al concluir el programa de lectura de Kinder, los estudiantes pueden leer textos con diferentes tamaños de letras.

Por otra parte el programa de Inglés usa el libro "Comenzando a leer, escribir y escuchar". Este programa incluye una combinación de texto y libro de trabajo con materiales suplementarios visuales y cintas grabadas. El material es presentado en la clase en conjunto y después se da la instrucción individual. El programa de lectura está dividido en unidades para que los estudiantes puedan progresar a su propio ritmo. Cada estudiante tiene una colección de libros de texto y de libros de letras. Las lecciones contienen actividades multimodales y multisensoriales enfocadas a cada letra del alfabeto. Los estudiantes cortan, pegan, colorean y escriben en el libro de letras. Aprenden a escribir la letra identificando su sonido y combinando con otras letras conocidas, para formar nuevas palabras. Se usan lecciones en cassettes, que se relacionan directamente con ejercicios del libro de trabajo. Se incorporan juegos, ejercicios y proyectos de arte relacionados con las habilidades de lectura y escritura. Las letras no se enseñan en orden

alfabético, sino en orden perceptual y kinestésico. Por ejemplo: las diez primeras letras son similares en forma, todas están basadas en un círculo. En el programa, el niño aprende solamente un sonido para cada letra. A los niños se les pide que identifiquen sonidos de letras en contexto y en la primera oportunidad que combinen sonidos para formar palabras.

Al final del programa, los estudiantes pueden leer historias breves de sus libros de letras y han compilado una lista apreciable de palabras identificables.

Para evaluar el nivel de lecto-escritura, al final del año escolar se aplicaron dos pruebas de lectura: se examinó la lectura en Inglés por medio de Beginning Assessment Test of Reading (BATR, 1975); y la del Hebreo a través del Koallen Diagnostic Test of Elementary Hebrew Reading (DTHR).

El BATR evalúa habilidades de lectura en Inglés. Sus diecinueve subtest evalúan habilidades como vocabulario, discriminación visual y auditiva, secuencias, reconocimiento del alfabeto, asociación de sonido - letra y comprensión de oraciones.

El DTHR contiene dieciocho subtest que evalúan habilidades tales como direccionalidad, discriminación visual y auditiva, nombres de letras con sonidos, y comprensión.

El 92% de los estudiantes obtuvieron calificación de 86% promedio; el promedio de pase es de 70%. El 71% de los estudiantes pasaron el criterio de dominio del 70% del DTHR, y la calificación promedio fue de 71%.

El mayor porcentaje del dominio alcanzado en el BATR comparado con el DTHR, es comprensible, considerando que los puntajes reflejan habilidad de lectura en el dominio del idioma de los estudiantes, así como, el del medio no escolar.

Por otro lado, el DTHR puede ser aplicado en niveles escolares superiores, lo que no sucede con el BATR, y puede evaluar un nivel más alto de habilidades. Es interesante que el 30% de la calificación de los estudiantes en el Kinder al aplicárseles el DTHR después del año de instrucción, es igual o superior a la calificación promedio de estudiantes que habían terminado la instrucción de lectura en Hebreo en primer año.

Ha juzgar por los resultados, los estudiantes aprendieron a leer exitosamente en los dos idiomas que se les enseñó simultáneamente, pero no al mismo nivel de lectura para cada uno.

El coeficiente de relación para el puntaje del BATR y el DTHR fue de $r = 0.8259$ y fue estadísticamente significativo al nivel de .01; Kupinsky (1983) menciona que esta correlación positiva entre las habilidades de lectura en Inglés y Hebreo es consistente con investigaciones anteriores, (Hammer, 1976; Hochberg, 1966; Kapel y Kapel, 1970; Orlov, 1978; Rothman, 1975); aunque

ninguno de esos estudios incluyó poblaciones de estudiantes de Kinder, limitándose a estudiantes de grado medio y superior de primaria, así como de secundaria.

También hubo correlaciones estadísticamente significativas al nivel de .01 entre los puntajes de catorce de los diecinueve subtest del BATR y el puntaje total; dos correlaciones adicionales fueron significativas al nivel 0.05. Las correlaciones más significativas se encontraron en las subpruebas de reconocimiento del alfabeto y letras mayúsculas.

Correlaciones positivas estadísticamente significativas a nivel 0.01 aparecen en puntajes de dieciséis de los dieciocho subtest del DTHR y del puntaje total. La correlación más fuerte se encontró en el subtest del nombre de la letra, en el sonido de la letra, en la discriminación visual y en la comprensión de la oración. Hubo fuertes correlaciones significativas entre cada uno de los puntajes totales en el BATR y el DTHR y los puntajes en los subtest para los nombres de las letras, los sonidos de las letras y la comprensión de las oraciones. Una fuerte correlación positiva entre los nombres de las letras y los sonidos, con los logros totales de lectura en Inglés se ha reportado anteriormente por (Bond y Dykstra, 1967; Chisholm y Knafe, 1978; Dykstra, 1968; Bausell y Jenkins, 1972; Johnson, 1970; Ohnmacht, 1969; Samuels, 1971; Silvaroli, 1965, en Kupinsky, 1983).

Kupinsky (1983), en su estudio sugiere, por lo tanto, que esas habilidades pueden ser un indicador o predictor de el logro de lectura en Hebreo, como lo es en Inglés. Sugiere que se realicen investigaciones en otros idiomas que puedan tener implicaciones para decisiones en programas bilingües.

Programas de inmersión en los que los estudiantes se sumergen en la instrucción de un segundo idioma en todas las asignaturas curriculares y después de los primeros años la enseñanza del idioma materno del estudiante comienza gradualmente, se han llevado a cabo muy exitosamente en Canadá. Los estudiantes de inmersión fueron igual o más exitosos en adquirir el idioma que sus contrapartes monolingües (Gardner, 1976)

Un experimento en educación trilingüe fue también conducido en Canadá con estudiantes de habla inglesa en un programa de inmersión doble Hebreo y Francés. Estos estudiantes tuvieron igual o más éxito en la adquisición de las habilidades del idioma que los estudiantes bilingües del programa Francés-Inglés y Hebreo-Inglés y los de los programas monolingües (Genesee, R. 1976).

Todos estos métodos introducen instrucciones de lectura ya sea en el primero o en el segundo idioma. Sin embargo, instrucciones del idioma concurrente, incluyendo enseñanza de la lectura, han existido en las escuelas judías en los Estados Unidos desde que fueron iniciadas en 1887 (Schiff, A. 1966).

Los programas de instrucción consisten en un currículum Ydesh-Inglés o Hebreo-Inglés. Los estudiantes en estas escuelas son iniciados a la instrucción de la lectura en ambos idiomas en el Kinder o en primer grado. Frecuentemente, las instrucciones del día se llevan a cabo utilizando un idioma la primera mitad y el otro idioma, el tiempo restante.

Castañeda (1984), realizó una investigación para indagar los efectos del bilingüismo temprano (inglés - español) en el rendimiento de lectura y escritura en español, con niños mexicanos cursando primer grado de educación primaria.

Los resultados fueron significativos favoreciendo al grupo bilingüe, de lo que concluye como probabilidad que la enseñanza de una segunda lengua a edad temprana no presenta ningún efecto negativo sobre el aprendizaje de tareas académicas adquiridas en lengua materna y que no existen diferencias entre niños bilingües y monolingües en la formación de conceptos. Considerando que los bilingües pueden desarrollar un mayor número de estrategias cognitivas que les permiten un mayor rendimiento escolar.

Los errores ortográficos que se observaron en ambos grupos considera que se debió probablemente a la escasa fortaleza en las adquisiciones de repertorios ortográficos del español, que generalmente son esperables en el proceso del aprendizaje inicial de esos repertorios, tales como: gui - gi. ll - y, j - g, v - b, s - c, y omisión de la h inicial.

Algunos de los errores cometidos por el grupo bilingüe correspondían a interferencias fonológicas y ortográficas originadas por la traslación de patrones lingüísticos del inglés al español eja: th por d, h por j.

Los resultados indican también que es posible enseñar conductas académicas en dos lenguas con estructuras diferentes sin que haya interferencias importantes.

Noriega (1991), realizó una investigación con niños mexicanos, partiendo de el supuesto que el aprendizaje de un segundo idioma no influye de manera negativa en el rendimiento en la lectura en el niño que no presenta problemas específicos en su desarrollo y que no tiene afectadas las capacidades básicas para aprender. El objetivo era conocer si existían diferencias en el número de errores cometidos en la lectura en niños con alto y bajo grado de bilingüismo simultáneo en inglés y español. La muestra se integró por veinte sujetos de cada grado; segundo, cuarto y sexto año de educación primaria.

Los resultados fueron que los grupos de segundo y sexto grado con bajo nivel de conocimientos en español tuvo mayor número de errores que los de alto nivel de conocimientos. En los grupos de alto nivel de conocimientos no se encontraron diferencias significativas entre segundo y cuarto grado, en cambio el promedio de errores del grupo de sexto fue significativamente mayor que el de segundo y el de cuarto grado.

Las conclusiones que se derivaron de este estudio sugieren que para el niño de segundo año que se encuentra en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura, sí influye de manera importante en su eficiencia al leer, el grado de conocimiento de vocabulario de los dos idiomas. En los grupos de cuarto y sexto año el grado de conocimiento de vocabulario tiene importancia sólo al leer inglés. Se consideró que el conocimiento de vocabulario beneficia el desarrollo de la lectura en etapas más avanzadas cuando se lee en un idioma extranjero.

Al analizar el tipo de errores que se cometen en la lectura en segundo año, se encontró con mayor frecuencia la repetición de palabras y letras (adición), y en inglés la omisión de letras y sustitución de palabras.

En el caso del bilingüismo en segundo año, se encontró que este favorece el rendimiento en la lectura.

Las limitaciones que se presentaron en la investigación fueron la falta de control del idioma materno de los padres y del idioma que se habla en casa. Se desconoció si los sujetos iniciaron su aprendizaje de la lectura en la misma escuela para que recibieran el mismo tipo de enseñanza.

James Cummins en 1979 realizó una investigación denominada: *Interdependencia lingüística y desarrollo educacional de niños bilingües*. La tesis central de esta investigación, es que un beneficio cognitivo y académico del bilingüismo puede ser logrado sólo en las bases de un desarrollo adecuado de las habilidades del primer idioma. Dos hipótesis son formuladas y combinadas para llegar a esta postura. El desarrollo de competencia en un segundo idioma es parcialmente función del tipo de competencia desarrollada completamente en el primer idioma, al tiempo, cuando la exposición intensiva del segundo idioma comienza. Se propone la hipótesis de que puede haber niveles de umbral de la competencia lingüística, la cual, un niño bilingüe debe alcanzar en ambos idiomas, en orden de evitar desventajas cognitivas y continuar potencialmente beneficiándose de aspectos del bilingüismo para influir en su funcionamiento académico y cognitivo. Estas hipótesis son integradas dentro de un modelo de educación bilingüe, en la cual los resultados educacionales son explicados como una función de la interacción del conocimiento adquirido por la experiencia, la energía del niño, y los factores de tratamiento educacional.

2.3 Características del Hebreo y diferencias con el Español.

Como se ha presentado en el capítulo anterior, que existen investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo sobre niños que reciben enseñanza bilingüe, e incluso trilingüe, en distintos idiomas tales como: Inglés-Español, Inglés-Francés, Hebreo-Inglés, etc.. Sin embargo, no se encontraron investigaciones realizadas con niños que reciban enseñanza de la lecto-escritura en Hebreo y en Español. En este caso sería deseable conocer si las características del idioma Hebreo (escritura de derecha a izquierda) dan lugar a confusiones en el aprendizaje del escolar de habla hispana.

Independientemente de este problema existe la circunstancia adicional de que conforme a lineamientos dictados por la SEP en los años setentas se incorporó la letra script a los programas de lecto-escritura en la educación primaria. Esto dio como resultado un incremento en la inversión de letras tales como b por d, y p por q. (Ferreiro, E. 1982).

El Español posee un alfabeto que consiste en consonantes y en vocales; el alfabeto Hebreo es puramente consonántico, son veintidós letras y no posee vocales. Dos de las letras del alfabeto pueden funcionar como vocales auxiliares además de su uso normal como consonantes.

Estas son la letra ו vav ("v" en español), que puede indicar las vocales "o" y "u", y la letra י yod ("y" en español) que puede indicar la vocal "i". A su vez, las letras כ alef y א ayin no existen en el sistema fonológico del español. En ellas ocurre el cierre glotal sin valor fonémico. La כ alef representa un cierre glotal, en el alfabeto fonético es un sonido que se produce con un cierre de la glotis en la parte posterior de la boca, y la א ayin indica una guturalización. La guturalización es un sonido producido en el área de la faringe. Un ejemplo de una guturalización sería la "r" del idioma francés, éstas ocurren con todas las vocales.

En el alfabeto Hebreo existen cinco letras que poseen dos signos gráficos: unos de ellos se utilizan únicamente cuando se encuentra al final de una palabra y otros cuando ocupan cualquier otra posición, ya sea al principio o en medio de la palabra. Así, por ejemplo, la letra מ mem ("m" en español) posee dos signos gráficos: uno para la posición inicial o intermedia, y el otro para el final de la palabra. De esta manera la palabra hebrea agua "maim" contiene tanto una מ mem inicial como una מ mem final. La forma de escribirla es: מִמֵּמ (mem inicial - yod - mem final).

Las letras que tienen dos signos gráficos son: כ kaf (k), מ mem (m), נ nun (n), פ pei (p), צ tzade (ts), כ kaf final (j), מ mem final (m), פ pei final (f), צ tzade final (ts). Las letras כ kaf y פ pei sufren además una transformación fonética.

Por otra parte, en Español existen tres géneros: masculino, femenino y neutro; en Hebreo no existe el género neutro.

El Español posee tres tiempos verbales: presente, pretérito y futuro; además existen varias clases dentro del pretérito y el futuro como son el pretérito perfecto e imperfecto, el pretérito pluscuamperfecto y el futuro perfecto e imperfecto. En Hebreo no existe el tiempo presente, ni variaciones del pretérito y el futuro. El tiempo presente empleado en el hebreo moderno es una derivación de los sustantivos de agente por ejemplo: yo vigilo es en realidad, yo (soy) vigilante, (Hirshfeld, 1987).

Sin embargo Mc Laughlin (1981) considera que se presentan confusiones cuando los idiomas tienen características fonológicas y sintáxicas similares, como ocurre con el Español y el Italiano.

2.3.1 Percepción y preferencia direccional.

Una de las inquietudes que surgen ante la enseñanza del Hebreo (escritura derecha a izquierda) y otro idioma con escritura izquierda derecha, es, en qué medida se afecta la preferencia direccional en la escritura.

Israel Nachshon (1983), realizó una investigación sobre los efectos de la adquisición simultánea de diferencia de hábitos de lectura y escritura en la preferencia direccional. Se llevó a cabo con setenta y dos niños bilingües israelíes, de primero a sexto grado de educación primaria. Reprodujeron series de estímulos individuales y múltiples, direcciones horizontales de sus respuestas fueron registradas. A mayor edad se presentó incremento de la preferencia direccional izquierda-derecha, pero en letras hebreas aparece la preferencia derecha izquierda, mostrando efectos provocados por los hábitos de lectura y escritura. Cuando los hábitos en la lectura y en la escritura no son consistentemente unidireccionales, las preferencias direccionales no son fuertemente polarizadas en una dirección particular, lo que significa que lectores de hebreo leen y escriben palabras de derecha a izquierda, pero escriben muchas letras individualmente con trazos de izquierda a derecha (Lieblich, Ninio y Kugelmass, 1975). Los hallazgos que obtuvieron favorecen la sustentación de su hipótesis, que las preferencias direccionales en la percepción visual, son afectadas por los hábitos de lectura y escritura (Nachshon, 1983).

Varios estudios han sido reportados a una orientación lingüística más analítica entre las estructuras perceptuales de los niños bilingües (Balkan, 1970; Ben-Zeev, 1977a, 1976; Cummins, 1978b, y otros). Una posible base neurofisiológica para estos hallazgos es sugerida por los resultados de un estudio de Starck, Genesee, Lambert y Seitz, (1977) quienes investigaron en un grupo de niños trilingües, Hebreo, Francés e Inglés, encontrando más capacidad auditiva asimétrica, el oído derecho tuvo ventajas en las pruebas escuchadas reflejando más desarrollo de las funciones analíticas del hemisferio izquierdo en comparación a las funciones del hemisferio derecho.

Sol Kugelmass y Amia Lieblich (1970), realizaron una exploración perceptual en niños israelíes. Los resultados se sustentan en que los patrones de exploración pueden ser descritos por los principios derivados del desarrollo psicomotor. La influencia de la experiencia escolar fue marcada en todos los índices examinados y pudo ser visto en la direccionalidad derecha-izquierda esperada de los resultados del aprendizaje de lectura en hebreo.

Elkind 1967; y otros, han reportado una serie de estudios para analizar el desarrollo perceptual en la relación de la teoría de Piaget y la escuela Gestalt. Algunos de los hallazgos fueron vistos como soporte adicional para su hipótesis general: El rendimiento perceptual es conjuntamente determinado por la naturaleza de la configuración de los estímulos y por el nivel de desarrollo perceptual del niño.

Otro de los hallazgos fue que los niños de mayor edad, en comparación a los más jóvenes, usaron patrones más complejos de exploración, en una formación desordenada de estímulos.

Otro hallazgo fue que los niños de primer grado tendieron a explorar una estructura formada en filas, prefiriendo hacerlo de izquierda a derecha, que en una estructura de forma triangular.

Los autores, a través de estos datos, consideraron a los patrones de exploración visual como una habilidad motora. Pudieron obtener una serie de características, previamente usadas para describir el desarrollo de otras habilidades motoras. Los patrones complejos de los niños mayores, fueron relacionados a la tendencia de emplear una habilidad consolidada por placer.

La direccionalidad izquierda-derecha en los niños de primer grado, al principio, de práctica espontánea, es probable que se de, por la asociación con la introducción concurrente de tareas de lecturas sistemáticas en la escuela, (Elkind 1970), menciona que Montessori y Piaget, lo amplían en un análisis más extenso.

En línea con los hallazgos de Braine (1968), niños mayores israelíes, mostraron gran precisión por el campo visual izquierdo y una tendencia a organizar las series de izquierda a derecha. Otros datos, relacionados con estos resultados, coinciden con (Weiss, 1979) indicando que más niños israelíes, arriba de los ocho años de edad, realizan el Test Gestáltico

Bender de izquierda a derecha. Sin embargo la tendencia izquierda-derecha puede comenzar a dominar durante la adolescencia temprana, según la hipótesis de Braine (1968), pero en los datos del estudio de Kugelmass (1970), sugiere que ambas tendencias se inician al mismo tiempo; influyéndose por ambos hábitos prácticos de lectura y una "natural" tendencia hacia los patrones perceptuales de izquierda a derecha.

Por otro lado, basándose en experimentos niños de tres a seis años de edad, reportados por Elkind y Weiss, 1967, incluyeron alteraciones sistemáticas de la tendencia derecha-izquierda y la de izquierda-derecha; dando como respuesta que parecería ser, un primer nivel, del uso complejo de patrones durante el cual el niño impone una organización sistemática perceptual en ciertos estímulos antes de la experiencia de lectura escolar. Durante los dos primeros años de escolaridad, hay un fuerte decremento en los patrones izq-der, surgiendo fuertemente el patrón der-izq. La experiencia escolar provee al niño de una apropiado patrón particular.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

3. INSTRUMENTOS DE EVALUACION.

3.1.-Test giestáltico visomotor

3.1.1 Antecedentes de la psicología giestalt.

En el primer decenio del siglo XX surge en Alemania la Gestaltheorie, siendo sus principales representantes Wertheimer, Koffka y Köhler que trabajaron en la Universidad de Berlín, y formaron el primer centro de la Psicología de la Giestalt, alcanzando su apogeo entre 1930 y 1935.

El origen de la teoría de la giestalt está relacionado con las dificultades halladas por el asociacionismo tradicional en lo que concierne a la percepción y al pensamiento. Los asociacionistas creían que la percepción es una reproducción de los objetos, o una "imagen mental" de lo que se ha percibido y que el pensamiento es una combinación mecánica de tales imágenes. Pero los psicólogos de la giestalt analizaron las consecuencias de las influencias ejercidas sobre el individuo por lo que le rodea, dándole a la forma, al peso y al movimiento de las cosas una interpretación que dependía del organismo experimentante dando como resultado unos procesos complicados que tienen lugar en su interior. Así el objetivo legítimo de la psicología de la giestalt es el análisis de los elementos esenciales que existen en la organización. Este análisis es mucho más valioso que el análisis de los datos locales puramente sensoriales, en otras palabras, los fenómenos percibidos realmente son las totalidades organizadas y no los elementos sensoriales. Las figuras percibidas son "experiencias del sujeto" percibiente y son fenomenológicamente reales, pero al margen de la fenomenología existe una

realidad física, ésta comprende el sistema nervioso y su interacción con el ambiente. Estas dos partes de la realidad se traban y regulan por la misma serie de principios lógicos, una idea denominada por los guesaltistas el postulado del isomorfismo que consiste en:

Todas las experiencias fenomenológicas son una representación verdadera de "un orden correspondiente" a su contenido: "subyacente" de procesos fisiológicos (Wolman B. 1977).

Wertheimer, basándose en las investigaciones de Christian Von Ehrenfels quien introdujo la idea de gestalt, llevó a cabo una serie de experimentos sobre la percepción del movimiento comenzando por una línea vertical expuesta dos veces, en la segunda ocasión se hallaba situada un poco más a la derecha o a la izquierda que en la primera exposición, cuando el tiempo transcurrido entre ambas exposiciones era de un quinceavo de segundo, el sujeto experimental veía una línea moviéndose hacia la derecha o hacia la izquierda. Siempre que se repetía este experimento, con varias modificaciones, se producía la impresión de movimiento. Wertheimer llegó a la conclusión de que si dos líneas separadas y estacionarias son expuestas a una corta distancia una de otra y en rápida sucesión temporal, el observador las percibirá como una línea única que se mueve desde la posición de la primera línea hacia la de la segunda. A este fenómeno de movimiento aparente le denominó fenómeno fi. Posteriormente concluyó que junto con las simples posiciones de la línea existía un factor adicional responsable de la percepción de movimiento,

denominándole *gestalt* a este factor unificante, que combinaba los elementos separados en un todo. En posteriores estudios sobre la percepción Wertheimer analizó detalladamente el principio de organización, ejemplificando con la observación de unos puntos, estos pueden agruparse de varios modos, formando un triángulo, un cuadrado, un círculo etc. siendo la hechura o configuración en que aparecen lo que determina la percepción del sujeto.

El sujeto percibiente agrupa los puntos según uno o más principios de organización:

- a).- Proximidad de los elementos entre sí.
- b).- De semejanza.
- c).- De cierre, si una figura está trazada con líneas incompletas, el que las percibe las completa en su propia mente.
- d).- Continuidad.
- e).- Familiaridad.
- f).- Estado.

Posteriormente se han añadido otros principios o leyes de organización, como la de la ley principal de la *gestalt* denominada de *Praeganz*, que afirma que la organización tiende hacia la simplicidad mayor, esto es, hacia la mejor *gestalt* posible, con una tendencia dirigida hacia el equilibrio (Wolman B. 1977).

Edgar Rubin introdujo la idea de figura y fondo que consiste en que la percepción es selectiva y no todos los estímulos se perciben con la misma claridad. Los elementos perceptivos que se hallan organizados en un todo captan la atención del sujeto y son percibidos con gran claridad; ellos forman la figura, mientras que cualquier otra cosa del campo visual del sujeto constituye el fondo.

Los elementos perceptivos están organizados como un todo, formando la figura, los restantes elementos de la percepción forman el fondo.

Koehler ha resumido la teoría de la *gestalt* sobre la percepción de la siguiente manera:

"...el organismo, en lugar de reaccionar a estímulos locales mediante fenómenos locales y mutuamente independientes, responde a la pauta de los estímulos a que se halla expuesto; y que esta respuesta es un proceso unitario, un todo funcional, que constituye una experiencia, una escena sensorial más que un mosaico de sensaciones locales..." (Wolman menciona a Koehler, 1977).

Dentro de la línea de ideas y de la orientación metodológica de la *Gestalt*, Lauretta Bender, una de las más grandes figuras de la psiquiatría norteamericana, entre los años 1932 y 1938 construyó su Test *Gestáltico Visomotor*, brevemente conocido como B.G. (Bender Gestalt); que consiste en

pedirle al sujeto que copie nueve figuras (gestalten) dadas, las cuales se analizan y evalúan por medio de las reproducciones estructuradas por el sujeto a través de los estímulos perceptuales. La base científica del B.G. es la psicología de la percepción tal y como ha sido establecida por la Gestalt Psychologie de Max Wertheimer; y por las investigaciones de L. Bender sobre la génesis de la percepción de la forma del niño en desarrollo, y la vinculación con los fundamentos de David Rapaport y sus colaboradores sobre el pensamiento conceptual y las estructuras de la emoción y de la memoria (Bender es mencionada en su libro por Bernstein, 1981).

3.1.2 Construcción del Bender.

La Función Gestáltica, Bender la define como aquella función del organismo integrado, por la cual éste responde a una constelación de estímulos dada como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, una Gestalt. La integración no se produce por adición, sustracción o combinación, sino por diferenciación o por aumento o disminución de la complejidad interna del patrón en su cuadro. Es el cuadro total del estímulo y el estado de integración del organismo lo que determina el patrón de respuestas. Sobre esta tesis, Bender concibió la posibilidad de utilizar una constelación estimulante dada, en cuadros más o menos similares, con el fin de estudiar la función gestáltica en las distintas condiciones integradoras patológicas de los diferentes desórdenes orgánicos y funcionales, nerviosos y mentales. Bender entendió que cualquier patrón del campo sensorial puede considerarse como un estímulo potencial, pero prefirió los patrones visomotores, más satisfactorios en virtud de que el campo visual se adapta mejor al estudio experimental y, en especial, a causa de la cooperación que por lo general el sujeto presta cuando se le pide que copie unos pocos dibujos. Y halló que las gestalten elaboradas por Wertheimer resultaban las apropiadas a sus fines (Bender, 1981).

3.1.3 Aplicaciones del Bender.

El B.G. es un test clínico de numerosas aplicaciones psicológicas y psiquiátricas. Tiene valor en la exploración del desarrollo de la inteligencia infantil y en el diagnóstico de los diversos síndromes clínicos de deficiencia mental, afasia, desórdenes cerebrales orgánicos, psicosis mayores, simulación de enfermedades y psiconeurosis tanto en niños como en adultos.

Determinación del nivel de maduración de los niños. La función giestáltica visomotora es una función fundamental, está asociada con la capacidad de lenguaje y con diversas funciones de la inteligencia (percepción visual, habilidad motora manual, memoria, conceptos temporales y espaciales, capacidad de organización o representación); de ahí que, midiendo en el sujeto el nivel de maduración de la función giestáltica visomotora por la copia de las figuras giestálticas, se pueda establecer su nivel de maduración. Bender estandarizó su prueba sobre una muestra de ochocientos niños de tres a once años de edad. Sometido a control el B.G. denunció una correlación satisfactoria con varios test como:

Escala Randall,

Test de Goodenough,

Escala de Pintner Paterson (Bender, 1981).

3.1.4 *Bender adaptado para niños por E. Koppitz.*

Tanto la autora, como muchos psicólogos más, carecían de un sistema objetivo de puntuaciones de un Test aplicable a niños, confiable y válida. Billingslea en 1948, Gabetz en 1953, Keller en 1955, Kitay en 1956, Poek y Quast en 1951. Stewart y Cunningham en 1958 diseñaron sistemas de puntajes enfocados para ser empleados con pacientes psiquiátricos adultos o con niños retardados. El sistema que tuvo mayor aceptación fue el de Pascal y Suttell que fue publicado en 1951, fue diseñado para adultos entre quince y cincuenta años de edad, de inteligencia normal, que tienen la capacidad de percibir y reproducir los dibujos del B.G. sin errores, considerando que el desempeño del sujeto en el B.G. es un reflejo de su actitud hacia la realidad. Los protocolos realizados por Pascal y Suttell no son para niños. En consecuencia se han tenido que desarrollar sistemas de puntuación aplicables a las respuestas de niños pequeños, obteniéndose resultados con interpretaciones opuestas y desconcertantes.

Ante esta necesidad Elizabeth Münsterberg Koppitz desarrolló un sistema de interpretación del B.G. con el que se pudieran obtener puntajes de niños normales, observando que los niños difieren en el tiempo de maduración y en la secuencia en la que aprenden diversas funciones giestálticas visomotoras. Así, algunos niños pueden reproducir la configuración giestáltica total de un dibujo a una edad muy temprana, pero tienen dificultades para dibujar los detalles; otros son excelentes en la reproducción de detalles pero necesitan unos meses o más años para poder copiar las figuras en las posiciones correctas, a otros lo que se les dificulta es la integración.

Consecuentemente Koppitz consideró que una interpretación significativa del protocolo del B.G. de un niño pequeño debería incluir siempre el total de las respuestas en vez de evaluar el desempeño en los dibujos individuales.

Así es que se confeccionó una escala de maduración para el B.G. usando puntajes compuestos para cada una de las nueve figuras. Se recolectaron datos normativos de los protocolos de más de mil cien niños entre cinco y diez años. La escala luego fue aplicada a protocolos de grupos de niños excepcionales entre los que se incluían problemas emocionales, lesión cerebral, dificultades de aprendizaje y retardo mental. Además de estudiarlos desde el punto de vista de la maduración, se analizaron los registros del B.G. para hallar signos de actitudes emocionales. Koppitz diseñó dos escalas que cumplen funciones diferentes; una para distinguir distorsiones que reflejan primeramente inmadurez o disfunción perceptual y otra que no está relacionada con la edad y la percepción, sino que refleja factores emocionales y actitudes. El test del B.G. es muy apropiado para una interpretación múltiple de diferentes dimensiones de la personalidad.

Para la construcción de la escala de maduración se compiló una lista de treinta desviaciones y distorsiones sobresalientes en los protocolos de niños pequeños. Se empleó un método simple de puntaje dicotómico, cada ítem se puntuó según si la falla estuviera presente o ausente en la respuesta considerada. Se obtuvieron siete categorías de puntaje que pueden discriminar entre los que tienen un alto y un bajo desempeño escolar: distorsión de la

forma, rotación, sustitución de los puntos por círculos o rayas, perseveración, falla en la integración de las partes de una figura, sustitución de curvas por ángulos y adición u omisión de ángulos. De este modo, se plantea que el desempeño en la escuela primaria está relacionado con tres funciones básicas de la percepción visomotora, y que el niño tiene que haber logrado una maduración de las siguientes áreas para poder funcionar adecuadamente en la escuela:

- a).- Capacidad de percibir el dibujo como un todo limitado.
- b).- La capacidad de percibir y copiar correctamente las líneas y figuras en cuanto a orientación y forma.
- c).- La capacidad de integrar partes en una sola gúestalt.

3.1.5 Escala de maduración.

La escala de maduración consiste en treinta ítems de puntuación mutuamente excluyentes, los cuales se computan como presentes o ausentes. Todos los puntos obtenidos se suman en un puntaje compuesto. De este modo un niño podría teóricamente recibir un puntaje de treinta. Desde que se computan los errores, un puntaje alto indica un pobre desempeño, en tanto que un puntaje bajo refleja una actuación adecuada.

Cada ítem de la escala fue confrontado para su validación con el desempeño en primero y segundo grado, medido por el Test Metropolitan (Metropolitan Achievement Test, Hildreth and Griffit h. 1946) (Koppitz 1989).

3.1.6 Confiabilidad en la escala de maduración.

Se consideraron dos aspectos de la Escala para demostrar su confiabilidad:

- 1.- El acuerdo entre diferentes examinadores que usan la misma escala independientemente.
- 2.- La consistencia de los puntajes de sujetos a los que se les administró el B.G. más de una vez (Koppitz 1989).

Bender (1938) señaló que la copia de las Gestalten reflejan el nivel de maduración visomotora y que ésta está estrechamente relacionada en los niños pequeños con el lenguaje y otras funciones asociadas con la inteligencia. Estas incluyen la memoria, percepción visual, coordinación motora, conceptos temporales y espaciales, organización y representación. El estudio de Hewitser, 1959 en Koppitz, 1989, apoya esta afirmación. Este autor encontró relaciones significativas entre el desempeño en el B.G. y el Coeficiente Intelectual obtenido por el Terman en los casos que estudió en pacientes con lesión cerebral y en el grupo control. Hewitser trabajó exclusivamente con niños. Una vez que la percepción visomotora ha madurado completamente como en el caso de los adultos, el B.G. ya no sirve más para relacionarlo con nivel intelectual (Koppitz 1989).

Koppitz también efectuó estudios para ver el grado de correlación entre el B.G. y los test de inteligencia aplicándolo a niños de diferentes edades. Utilizó pruebas tales como Stanford-Binet, Forma L de Terman y Merrill (1937) y la Escala de inteligencia para niños de Wechsler, obteniéndose datos muy significativos y confiables (Koppitz 1989).

3.1.7 El B.G. como Test de madurez para el aprendizaje escolar.

En la actualidad existe un interés mayor en la realización de evaluaciones para niños en edad escolar con el objeto de determinar su madurez para el trabajo académico, especialmente en la lectura. Esta primera evaluación puede ayudar a detectar problemas afectivos y de aprendizaje, a valorar la aplicación de un programa de educación especial, o bien dar más tiempo al niño antes de comenzar la escuela, para evitar así que surjan posteriormente dificultades serias (Koppitz 1989).

Koppitz 1989 menciona a Bruner (1975) quien ha destacado que la madurez para el aprendizaje escolar es una función de la madurez de la percepción y de la facultad de analizar e integrar lo que ha sido percibido.

Dos estudios recientes (Koppitz, Mardis y Stephens, 1961; Smith y Keogh, 1962) ofrecen sólida evidencia de que el B.G. es realmente un instrumento muy útil para la evaluación de los niños que comienzan la escuela. Smith y Keogh administraron el B.G. y el test de aptitud para el aprendizaje de la lectura de Lee-Clark (Lee-Clark Reading Readiness Test, 1959) a ciento cuarenta y nueve alumnos de Jardín de Infantes y compararon los resultados con el rendimiento en lectura de los mismos sujetos al final de primer grado. Koppitz, Mardis y Stephens administraron el B.G. y los test de madurez para el aprendizaje al comienzo de primer grado y compararon los resultados con el rendimiento final de los sujetos al terminar el primer grado. A pesar de estas variaciones en el intervalo entre la administración de los test y la medición del rendimiento los resultados obtenidos en ambos estudios son muy similares y son estadísticamente significativos.

3.1.8 El Bender y su relación con la Lectura.

Para que un niño pueda aprender a leer necesita de un cierto grado de madurez en la percepción visomotora. Una parte esencial del complejo proceso involucrado en la lectura, es la percepción de patrones (patterns), relaciones espaciales y organización de configuraciones. Como por medio del Bender se puede evaluar el grado de maduración de la percepción visomotora en los niños pequeños, los puntajes del Bender derivados de la Escala de Maduración Infantil estarán relacionados estrechamente con la lectura. Esto se demostró por medio del Metropolitan (M.A.T.) donde los resultados se correlacionan significativamente. (Koppitz 1989).

En México se ha utilizado el Bender en investigaciones con niños y se ha comparado con otras pruebas, por ejemplo (Requera 1979) realizó un estudio comparativo con niños de ambos sexos, con edad de cinco y seis años, demostrando que el Bender puede ser utilizado como prueba diagnóstica en la iniciación de la lecto-escritura y que no existe diferencia significativa en la ejecución de este test entre niños mexicanos y norteamericanos, considerando que es una prueba de gran utilidad que puede ser aplicada en nuestro país.

También (Back 1979), en su investigación demostró la correlación de los indicadores emocionales entre el Bender y el California Test of Personality, apoyando el uso del Bender interpretado por Koppitz para obtener el índice de la madurez perceptual, recomendándolo por su economía de tiempo y sugiriendo que puede ser usado como prueba de diagnóstico inicial.

Al igual que las investigaciones mencionadas anteriormente, (Venegas 1985), concluye que el Bender interpretado por el método Koppitz arroja datos significativos que son de utilidad para ser aplicado en nuestra población.

Sin embargo (Fuentes 1990), difiere de las posturas anteriores encontrando diferencias entre la población mexicana y la norteamericana, a lo que ella misma atribuye el factor socioeconómico, cultural y nutricional de los niños con los que trabajó y en los que encontró diferencias importantes entre los niños de escuelas particulares matutinas y los de escuelas oficiales vespertinas.

3.2 Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.)

El I.D.E.A. surgió ante la necesidad de solucionar problemas de aprendizaje escolar, siendo uno de los factores determinantes para esto contar con información confiable y pertinente que permita tomar las decisiones educativas adecuadas (Macotela, 1989).

Los instrumentos con que se cuenta para evaluar el desempeño escolar y las deficiencias de los niños no fueron diseñados para responder a las necesidades específicas de la población mexicana. Esto condujo a la elaboración de un instrumento que estrechara los vínculos entre la evaluación y el tratamiento además que fuera acorde con las características del niño mexicano.

El IDEA pretende responder a estas inquietudes, ofreciendo a los profesionales relacionados con la Educación una herramienta desarrollada en México para evaluar habilidades específicas en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura. El contenido del Inventario permite señalar habilidades y deficiencias, así como el establecimiento de rutas para la elaboración de programas correctivos y preventivos, y en este sentido representa un modelo diagnóstico prescriptivo (Macotela menciona a Salvia y Ysseldyke 1974).

El IDEA se encuentra apoyado en desarrollos recientes en materia de evaluación psicoeducativa incluyendo aspectos tales como el análisis de tareas (Macotela menciona Fallen y Mc Govern, 1973) las medidas con referencia a criterio (Macotela menciona Howell, Kaplan y O'Connell, 1979) y las pruebas

informales (Spache, 1960). Por otro lado el contenido de el IDEA esta directamente vinculado con los programas académicos de educación básica de la Secretaria de Educación Pública (1982). Es por esto que el IDEA permite detectar además de las deficiencias, las habilidades que el niño presenta de acuerdo al grado escolar que cursa.

3.2.1 Descripción del Inventario de Ejecución Académica

El IDEA es una prueba de escrutinio que permite evaluar las habilidades y deficiencias que el niño muestra en las áreas de Lectura, Matemáticas y Escritura. Esta diseñado para utilizarse con niños de primero, segundo y tercer grado de enseñanza básica.

El objetivo principal del instrumento consiste en analizar las habilidades que el niño posee en las tres áreas mencionadas, así como deficiencias, las cuales se establecen con base en el tipo de errores que el niño comete. El conocimiento de las deficiencias permite, determinar automáticamente las prioridades de corrección y las habilidades permiten establecer el punto de partida dentro de una secuencia instruccional.

El IDEA se encuentra estructurado con base a un análisis de tareas que determinan los componentes de habilidades específicas en cada área. Así mismo, el contenido responde a criterios de dificultad creciente de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas.

La estructura se establece con base en tres componentes: Categorías, Reactivos e Incisos. Las categorías se relacionan con concepto de clase de respuestas que incluyen conjuntos de habilidades que comparten elementos en común, los reactivos se refieren a las habilidades concretas, que para propósitos programáticos se convierten en objetivos instruccionales. Los incisos representan un muestreo de estímulos que permiten determinar si el niño posee o no la habilidad en cuestión

3.2.2 Estructura general del I.D.E.A.

Áreas	Categorías	Reactivos		Incisos	
		1o.	2o.	1o.	2o.
Escritura	I.- Copia y Comprensión	3	4	7	6
	II.- Dictado y Comprensión	3	4	7	6
	III.- Redacción	-	2	-	-
Matemáticas	I.- Numeración	3	6	4	8
	II.- Fracciones	2	4	2	4
	III.- Sist. Decimal	3	6	2	4
	IV.- Operaciones	3	8	2	5
	V.- Solución de Problemas	2	-	3	6
Lectura	I.- Lectura en silencio y comprensión	6	14	8	9
	II.- Lectura oral y comprensión	4	5	4	5

El inventario consta de tres instrumentos, los cuales corresponden a cada una de las áreas evaluadas. A continuación se describen cada uno de los instrumentos y sus objetivos.

3.2.3 El I.D.E.A. como instrumento para evaluación de la escritura.

El lenguaje escrito es un conglomerado de conductas altamente elaborado y complejo, imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del hombre, como son la adquisición de información, la culturización, los aprendizajes en general y la comunicación interpersonal. El dominio de la lecto-escritura es determinante en la transmisión cultural intergeneracional e interhumana en general (Macotela menciona a Cervera y Toro, 1980).

La copia se refiere a la reproducción de un estímulo visualmente presentado en donde cada elemento del estímulo debe corresponder a cada elemento de la respuesta. Aprender a escribir, suele ser copiar, reproducir o imitar ciertas conductas manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales. El niño debe ir adquiriendo conductas motrices manuales básicas que se van desarrollando a través de la reproducción de modelos gráficos.

La escritura al dictado implica el aprendizaje de la correspondencia existente entre un código o idioma dado entre fonemas y grafemas, en otras palabras, los estímulos sonoros auditivos emitidos por la persona que dicta o habla, deben convertirse en discriminativos respecto a las respuestas manuales propias de la escritura. El dictado se trata de un proceso mucho más complejo que la copia. Un proceso que comienza por el análisis de los sonidos verbales (Macotela menciona a Cervera y Toro 1980).

La escritura espontanea es el proceso de mayor complejidad; las respuestas carecen de modelo fisico inmediato visual o sonoro. Lógicamente no puede existir escritura espontanea sin que previamente se haya adquirido la habilidad de escribir copiando o escuchando. La escritura espontanea supone un complejo proceso de codificación y decodificación, de análisis y síntesis sucesivos e intercalados.

El fracaso escolar constituye un grave problema individual y social, la dificultad principal de la mayor parte de la población con fracaso escolar se debe a las limitaciones en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ferreiro 1982). Por lo que es de gran importancia la evaluación del progreso de la escritura en las primeras etapas de aprendizaje, esta debe ser individual, dadas las grandes diferencias de los niños con respecto a la madurez en el control y coordinación de movimientos, en el deseo de escribir y en la capacidad para evocar y configurar las letras. Dicha evaluación permitirá detectar dificultades del niño antes de seguir adelante con la enseñanza de la escritura y proporcionarle la atención adecuada que le permita continuar un aprendizaje sin tropiezos.

Propósito.-

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de escritura es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias de escritura en niños de primero a tercer grado de primaria.

Descripción del Instrumento

El instrumento está dividido en tres categorías:

- I.- Copia y Comprensión***
- II.- Dictado y Comprensión***
- III.- Redacción (No para primer grado)***

Estas categorías están organizadas en reactivos:

- I.- Copia y Comprensión***
 - 1.- Copia números***
 - 2.- Copia palabras***
 - 3.- Comprende palabras que copia***
 - 4.- Copia enunciados***
 - 5.- Comprende enunciados que copia***
 - 6.- Copia un texto (no para primer grado)***
 - 7.- Comprende un texto que copia (no para primer grado)***
- II.- Dictado y Comprensión.***

Se evalúa la habilidad de escribir lo que el niño escucha y la comprensión de lo que escribe. Contiene los mismos reactivos que copia.

- III.- Redacción.***

(este subtest no se aplica en primer grado de primaria).

3.2.4 I.D.E.A. instrumento para evaluación de las matemáticas.

Se le denomina discalculia a la incapacidad que presentan algunos alumnos en el aprendizaje para realizar las operaciones de aritmética (Macotela, 1989 menciona a Farnham-Diggory, 1980).

La discalculia también es definida como "las dificultades específicas en el proceso de aprendizaje del cálculo, las cuales se observan entre alumnos de inteligencia normal, no repetidores de grado y que concurren normalmente a la escuela, pero que realizan eficientemente una o más operaciones matemáticas".

La discalculia es un fenómeno que ha sido estudiado en muy escasa medida y existe poca bibliografía al respecto; sin embargo, ha sido posible determinar una serie de trastornos muy variados y específicos que se distribuyen dentro de un continuo que va desde las fallas en la identificación de números y signos, hasta los fracasos en la resolución de problemas tanto escritos como orales. Dentro de esta gran variedad de trastornos que se presentan en el cálculo aritmético se pueden señalar los siguientes:

- a).- **Números y signos.**- Fallas en la identificación de números, confusión de números de forma semejante o sonidos semejantes. Inversión y transposición de números. Confusión de signos matemáticos.
- b).- **Operaciones.**- Mal encolumnamiento de números o cifras, trastorno de las estructuras operacionales o fallas en el procedimiento de "llevar" y "pedir".

c).- **Problemas.** - Existe un fracaso en el análisis del planteamiento del problema o las operaciones realizadas no son las adecuadas. El instrumento para la evaluación en el área de matemáticas que se propone pretende detectar todos los trastornos anteriormente mencionados.

Propósito. -

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de matemáticas es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias matemáticas en niños de primero a tercer grado de primaria.

Descripción del Instrumento. -

El instrumento está dividido en cinco categorías:

- I.- Numeración
- II.- Fracciones
- III.- Sistema Decimal
- IV.- Operaciones
- V.- Solución de Problemas.

Estas categorías están organizadas en reactivos:

I.- Numeración

- 1. Conteo
- 2. Señalamiento
- 3. Asociación
- 4. Secuenciación
- 5. Nombramiento

II. - Fracciones.

Esta categoría enfatiza la comprensión de fracciones. Incluye señalamiento y asociación de mitades, cuartos, tercios y octavos, así como fracciones equivalentes.

III. - Sistema Decimal.

Aquí se enfatiza el valor de los números por el lugar que ocupan dentro de una cifra. Se evalúa la comprensión de unidades, decenas, centenas y millares.

IV. - Operaciones.

Se evalúa la resolución correcta de las cuatro operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división, así como los símbolos que las representan. También se incluye la suma y resta con números fraccionarios.

V. - Solución de Problemas.

Esta categoría contiene la resolución de problemas que incluyen las cuatro operaciones básicas. Fundamentalmente es la aplicación del manejo de las cuatro operaciones en situaciones cotidianas. Para una buena ejecución en esta categoría es necesario el conocimiento de los procesos de las cuatro operaciones, así como del razonamiento necesario para elegir la operación adecuada para la solución del problema. Así mismo, se incluye la solución de problemas de suma y resta con números fraccionarios.

3.2.5 I.D.E.A. instrumento para evaluación de Lectura.

La lectura es una conducta compleja compuesta de diferentes habilidades, ninguna prueba de diagnóstico en lectura evalúa completamente todos los aspectos que involucra. Una prueba mas bien muestra conductas específicas de Lectura.

Al requerirse información sobre las habilidades o errores que puede presentar un niño en su lectura, se necesita de pruebas de diagnóstico en lectura con referencia a criterio diseñadas para analizar sistemáticamente las destrezas e inhabilidades de un individuo sin compararlo con otros. El principal objetivo de las pruebas con referencia a criterios es evaluar las habilidades específicas que un niño tiene y de las que carece, y relacionar la evaluación con el contenido del programa (Macotela 1989, menciona a Ysseldike y Shinn 1981). El objetivo del diagnóstico es descubrir en que consiste la deficiencia lectora y que factores han de ser tenidos en cuenta al formular el tratamiento (Brueckner y Bond 1980, en Macotela 1989).

La información que más se utiliza en el diseño de programas de instrucción es proporcionada por el análisis sistemático de errores en la lectura oral. Mientras el niño lee en voz alta, el examinador señala los diferentes tipos de errores cometidos durante su lectura, así como las conductas que caracterizan a la misma (Ysseldike, 1981 en Macotela, 1989).

Generalmente, los errores que se detectan en la lectura oral del niño son los siguientes:

- 1).- *Omisiones.* Consiste en saltarse letras, sílabas o palabras solas o grupos de palabras, así como el no hacer la puntuación correspondiente (puntos y comas).
- 2).- *Adiciones o Inserciones.* Consiste en la introducción de letras, sílabas o de una o más palabras.
- 3).- *Substitución.* Consiste en el reemplazo de una o más letras, sílabas o palabras.
- 4).- *Repetición.* Consiste en repetir letras, sílabas o palabras.
- 5).- *Inversión o Transposición.* Consiste en cambiar el orden de las letras o palabras en una oración. En el caso de inversión en letras se relaciona con las simétricas como (b-d) (p-q), pero se considera de mayor importancia en el área de escritura, estos también se pueden registrar en errores de substitución al ocurrir en lectura.

Además de hacer un análisis sistemático de los errores que se presentan en una lectura oral, es conveniente observar las conductas del niño mientras realiza esta actividad ya que pueden ser indicadores de problemas. Algunas de estas conductas son: los movimientos de la cabeza, señalar con el dedo, perder

el lugar o el renglón, ausencia de expresión (Ysseldike y Shinn, 1981 en Macotela, 1989), leer palabra por palabra, fraseo deficiente, leer en un tono monótono, leer demasiado rápido, defectuosa distribución de pausas, deficiente entonación y leer con voz forzada (Brueckner y Bond, 1980 en Macotela 1989). La evaluación de la comprensión puede hacerse de diferentes maneras, puede ser literal, inferencia, de atención interpretativa y crítica.

La evaluación de la comprensión se lleva a cabo haciendo varias preguntas objetivas basadas directamente en el contenido del párrafo o historia que el niño ha leído; se requiere de recuerdo específico del material leído.

Los fracasos que el niño presenta en esta área, están relacionados con la escritura, ya que el niño no es capaz de comprender lo que escribe, si no sabe leer. Generalmente en los niños con problemas escolares se presentan fracasos en la lecto-escritura. Por tal razón es muy importante la detección temprana de problemas en la lectura, para evitar errores posteriores en la escritura (Macotela, 1989).

Propósito.

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de la lectura es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias lectoras en niños de primero a tercer grado de primaria.

Descripción del instrumento.

El instrumento de lectura se divide en dos categorías:

I.- Lectura en Silencio y Comprensión

II.- Lectura Oral y Comprensión

Estas categorías están organizadas en reactivos:

I.- Lectura en Silencio y Comprensión.

- 1.- Reconoce números.
- 2.- Reconoce fracciones.
- 3.- Reconoce palabras.
- 4.- Reconoce enunciados.
- 5.- Relaciona palabras con su correlato pictórico.
- 6.- Relaciona enunciados con su correlato pictórico.
- 7.- Describe oralmente un texto. (No se efectúa en primer grado).
- 8.- Responde por escrito a preguntas escritas. (no se realiza en primer grado)
- 9.- Responde por escrito a preguntas orales.
(no se realiza en primer grado).

II.- Lectura Oral y Comprensión.

- 1.- Lee palabras.
- 2.- Lee enunciados.
- 3.- Lee un texto.
- 4.- Responde oralmente a preguntas orales.
- 5.- Responde por escrito a preguntas escritas.
(no se realiza en primer grado)

Categorías y reactivos que integran este instrumento de evaluación:

I.- Lectura en silencio y comprensión.

El contenido de esta categoría se evalúa por el reconocimiento de números, fracciones, palabras y enunciados así como la comprensión de los mismos. La comprensión se evalúa mediante la relación de las palabras y enunciados con su correlato pictórico, y en textos por preguntas relacionadas con el mismo.

II.- Lectura Oral y Comprensión.

En esta categoría se enfocan tanto los aspectos puramente mecánicos de la lectura, como es la traducción de sonidos articulados, así como la comprensión de lo que lee oralmente. La evaluación de la información obtenida a través de la lectura oral, se evalúa mediante preguntas orales.

3.2.6 Organización del I.D.E.A.

a.- Materiales

El inventario de ejecución académica esta compuesto por:

- 1).- Tres cuadernillos tamaño esquila, uno para cada grado (primero, segundo y tercero de primaria). Cada cuadernillo se encuentra dividido en tres áreas: escritura, matemáticas y lectura. El cuadernillo esta organizado de tal forma que al abrirlo los estímulos quedan frente al niño, y frente al evaluador las instrucciones de aplicación, las instrucciones para el niño y la clave del reactivo.*

- 2).- Cada cuadernillo consta de hojas adicionales de trabajo, de Matemáticas, Escritura y Lectura en donde se encuentran las operaciones que el niño debe resolver y hojas rayadas para copia y dictado respectivamente. Es necesario un juego por niño.*

- 3).- Protocolos de registro, tres para cada grado (escritura, matemáticas y lectura) nueve en total. En la carátula del protocolo se registra el nombre del niño, el grado escolar, la fecha de aplicación, el nombre de la escuela, el nombre de el evaluador, la hora de inicio y de término de la evaluación.*

En las hojas centrales se encuentra resumido el contenido del instrumento, desglosando cada una de las categorías del área en reactivos e incisos para registrar las respuestas del niño. Al lado derecho de cada reactivo se encuentra entre paréntesis el número de respuestas correctas posibles. Al final de cada categoría se encuentra un espacio para el subtotal de respuestas por categoría y al final de la hoja de registro otro espacio para el total y el porcentaje de respuestas correctas del área evaluada. En la última hoja se encuentran los cuadros para registrar los errores y los códigos necesarios para calificar cada una de las categorías del área.

- 4.- Hojas de registro complementario (hojas del examinador) para lectura de primero, segundo y tercer grado, donde se reproducen los enunciados y el texto que el niño va a leer oralmente y el evaluador debe registrar donde se cometió el error.

- 5.- Hojas de integración de datos, para llenar estas hojas es necesario utilizar los datos del protocolo correspondiente. En la portada se registran los datos generales del niño, en la hoja uno, se encuentra un cuadro para registrar el tiempo total de la evaluación y el de cada área por separado, así como un histograma general para las categorías y errores principales de las tres áreas. En las hojas dos, tres y cuatro se encuentran las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura respectivamente, ahí se

localizan cuadros para cada una de las categorías divididas en reactivos donde se anota el número de respuestas correctas y el porcentaje de las mismas, en la parte inferior de cada hoja los perfiles específicos para cada categoría de acuerdo a los porcentajes obtenidos. Así como el perfil específico de errores presentados en cada una de las áreas. Finalmente en la última hoja se encuentran espacios para anotar las recomendaciones para cada área.

3.2.7 Aplicación del I.D.E.A.

El Inventario fue diseñado para ser usado por profesionales relacionados con la educación de los niños en edad escolar primaria. Puede ser utilizado por psicólogos, pedagogos, terapeutas, maestros normalistas, etc.. Uno de los factores más importantes en la aplicación es el estar familiarizado con todos los materiales que componen el Inventario: cuadernillos, hojas de trabajo adicional, protocolos, hojas adicionales de registro, tarjetas, micas, plúmín y cronómetro.

3.2.8 Lugar de Aplicación del I.D.E.A.

Es importante mencionar que el lugar de aplicación puede provocar diferencias en la ejecución del niño. Por tal razón, es necesario utilizar un lugar libre de distracciones, de ruido y con iluminación adecuada. Se recomienda utilizar una mesa y dos sillas. El evaluador deberá colocarse frente al niño, de tal forma que al abrir el Inventario las instrucciones queden frente al evaluador y los estímulos frente al niño. Antes de la aplicación el evaluador debe asegurarse de tener todos los materiales preparados. Antes de iniciar la evaluación es recomendable considerar un periodo breve de adaptación con el niño, procurando establecer un clima agradable. Tomar los datos generales en la carátula del primer protocolo. Cuando el niño trabaja no es recomendable señalar errores o aciertos, únicamente se le aclaran las dudas y se debe estar seguro de que comprende las instrucciones.

Al iniciar la evaluación de cada área (Escritura, Matemáticas y Lectura) se anota en la carátula del protocolo la hora de inicio y al terminar cada área, la hora de término. El tiempo de aplicación del Inventario es variable puede durar de treinta a noventa minutos por lo que se recomienda que se aplique en dos sesiones de cuarenta y cinco minutos como máximo. El Inventario de Ejecución Académica no es una evaluación de rapidez, por lo tanto la duración en la aplicación del mismo depende del ritmo de cada niño.

3.2.9 Instrucciones generales de aplicación del I.D.E.A.

El cuadernillo siempre debe colocarse con los estímulos hacia el niño, quedando en esta forma frente al evaluador las instrucciones de aplicación. Entre comillas se especifican las instrucciones que deben darse al niño. En esta hoja también se señala la categoría, el reactivo y los incisos que se están evaluando para facilitar el registro en el protocolo de respuestas. El protocolo de respuestas debe colocarse junto al evaluador, evitando que el niño observe los registros que se están haciendo. El protocolo contiene las categorías, reactivos e incisos que se están evaluando. Con números romanos se designan a las categorías, por ejemplo:

I. Numeración; con números arábigos los reactivos, por ejem: 1.-Cuenta figuras gráficas, y los incisos con letras, por ejem: a) en desorden. Cada una de las categorías tiene un puntaje, que se denomina Sub-Total. Este puntaje corresponde a la suma obtenida de todos los reactivos que componen esa categoría, a su vez, a cada inciso le corresponde un puntaje.

Todos los puntajes se encuentran al lado de cada uno de los estímulos que se evalúan, entre paréntesis. Dado que cada área esta compuesta por categorías, al finalizar encontramos la suma de los puntajes de todas las categorías, con el nombre de Total Absoluto.

En la hoja final del protocolo se encuentran los códigos necesarios para calificar los productos permanentes de la evaluación, es decir, todo el trabajo que realizan los niños que queda registrado y se califica posterior a la aplicación, por ejemplo: copia, dictado y operaciones, etc.. Por esta razón esta parte del protocolo no se utiliza durante la aplicación, sino posteriormente durante la calificación.

Durante la aplicación del Inventario es necesario ir calificando algunos incisos, generalmente por cada respuesta correcta se anota un punto y como se menciono anteriormente, el puntaje que corresponde a cada inciso se señala en el paréntesis que se encuentra en el extremo derecho del mismo. En las instrucciones se indica cuando se utilizan las hojas de trabajo adicional, de registro, micras y plumin.

3.2.10 Calificación del I.D.E.A.

La calificación se realiza cuando ha concluido la aplicación

- 1.- **Productos permanentes.** Primero deben calificarse los productos permanentes, algunos de estos productos se localizan en el protocolo; la mayoría de ellos se encuentran en las hojas adicionales de trabajo de Lectura, Escritura y Matemáticas. Los tipos de errores y características a calificar se presentan en forma variable para cada una de las áreas, por esta razón, se especifican en los protocolos correspondientes en la hoja final. La definición de cada una de las respuestas es la siguiente:

a).- *Respuesta correcta ()*: El puntaje especificado entre paréntesis en la extrema derecha del inciso evaluado o el correspondiente en el código. Cuando la respuesta dada por el niño es idéntica a la señalada en el cuadernillo o al estímulo muestra.

b).- *Respuesta incorrecta ()*: No se da puntaje. Cuando la respuesta dada por el niño no es idéntica a la señalada en el cuadernillo o no cumple el criterio especificado.

Quando se han calificado los productos permanentes y se han pasado los puntajes al protocolo, se suman los puntajes Totales Absolutos por área.

El porcentaje se calcula considerando siempre el puntaje Total Absoluto especificado, como el cien por ciento, y por regla de tres, se obtiene el porcentaje del niño. Por ejemplo: El puntaje Total Absoluto especificado es sesenta y cuatro, el niño obtiene cincuenta en la columna correspondiente a Respuesta Correcta (RC), por tal razón en (XRC) el niño obtiene el setenta y ocho por ciento.

Es importante mencionar que los errores considerados como específicos de la Lectura, Escritura y Matemáticas no se contabilizan para el Total Absoluto, únicamente se registra su frecuencia en el código correspondiente. No obstante este dato se utiliza al elaborar los perfiles generales y específicos de errores.

3.2.11 Integración de datos del I.D.E.A.

Después de que se califican los protocolos se integran los resultados obtenidos. En la portada se registran los datos generales del niño, el tiempo de evaluación e información adicional pertinente al caso.

En la hoja Uno se localizan los cuadros para integrar los tiempos totales en la evaluación. Cuando se aplica el Inventario por grupos escolares de niños, se pueden obtener los promedios de ejecución grupal, los espacios para tal fin también se localizan en el mismo cuadro. En la parte intermedia, se encuentra el perfil general de ejecución donde se pueden presentar los datos en histogramas, así como la suma de frecuencias de los errores específicos de las tres áreas.

En las hojas dos, tres y cuatro se encuentran las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura, en donde se desglosa la ejecución del niño por categoría. Existen dos columnas para presentar los datos por número de respuestas correctas, así como porcentajes.

En la parte media e inferior se pueden presentar los datos en gráficas específicas de ejecución y errores. En la hoja final, se pueden escribir las recomendaciones que se sugieran para el tratamiento de las deficiencias detectadas en cada una de las áreas. En general estas hojas permiten resumir en su totalidad los datos resultantes de la evaluación, lo cual está diseñado para su interpretación y manejo.

METODOLOGIA

4. METODOLOGIA

4.1 Planteamiento del problema.

En el presente estudio se pretende investigar si el aprendizaje simultaneo de un segundo idioma que en este caso es el hebreo (su escritura es opuesta al español en cuanto a direccionalidad y orientación) puede provocar dificultades en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura en niños de primer grado y más tarde esto repercute en los procesos de aprendizaje durante su vida escolar.

A partir de esta propuesta surge la siguiente pregunta de investigación:

Afecta la enseñanza bilingüe en la adquisición de la lecto-escritura en niños de Primer Grado?

4.2 Objetivo general.

Identificar las diferencias en la lecto-escritura, en alumnos de Primer Grado, en escuelas bilingües y monolingües, a través del Inventario de Ejecución Académica.

4.3 Objetivos específicos.

- 1.- Detectar si los niños de escuelas monolingües obtienen porcentajes más altos de respuestas correctas en el Inventario de Ejecución Académica.*

- 2.- *Verificar si los niños de escuelas bilingües obtienen porcentajes más bajos de respuestas correctas en el Inventario de Ejecución Académica.*
- 3.- *Detectar si los niños de escuelas monolingües obtienen más altos porcentajes de respuestas correctas en lectura, en el Inventario de Ejecución Académica.*
- 4.- *Verificar si los niños de escuelas bilingües obtienen porcentajes más bajos de respuestas correctas en lectura, en el Inventario de Ejecución Académica.*
- 5.- *Detectar si los niños de escuelas monolingües obtienen porcentajes más altos de respuestas correctas en escritura, en el Inventario de Ejecución Académica.*
- 6.- *Verificar si los niños de escuelas bilingües obtienen porcentajes más bajos de respuesta en escritura, en el Inventario de Ejecución Académica.*
- 7.- *Detectar si los niños de escuelas monolingües obtienen porcentajes más altos de respuestas correctas en comprensión, en el Inventario de Ejecución Académica.*
- 8.- *Verificar si los niños de escuelas bilingües obtienen porcentajes más bajos de respuestas correctas en comprensión, en el Inventario de Ejecución Académica.*

4.4 Hipótesis

Ho₁ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el grupo experimental en el rendimiento total de lectura y escritura en español en el Inventario de Ejecución Académica.

Hi₁ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el grupo experimental en el rendimiento total de lectura y escritura en español en el Inventario de Ejecución Académica.

Ho₂ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento total de escritura en español.

Hi₂ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento total de escritura en español.

Ho₃ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento total de lectura en español.

H_{1a} Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento total de lectura en español.

H_{0a} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia de números.

H_{1a} Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia de números.

H_{0a} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia y comprensión de palabras.

H_{1a} Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia y comprensión de palabras.

H_{0a} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia y comprensión de enunciados.

Hi₄ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia y comprensión de enunciados.

Ho₇ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de copia y comprensión.

Hi₇ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de copia y comprensión.

Ho₈ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado de números.

Hi₈ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado de números.

Ho₉ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado y comprensión de palabras.

Hi₉ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado y comprensión de palabras.

Ha₁₀ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado y comprensión de enunciados.

Hi₁₀ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado y comprensión de enunciados.

Ha₁₁ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de dictado y comprensión.

Hi₁₁ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de dictado y comprensión.

Ha₁₂ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce números.

Hi₁₀ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce números.

No₁₀ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce fracciones.

Hi₁₁ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce fracciones.

No₁₁ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce palabras.

Hi₁₂ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce palabras.

No₁₂ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce enunciados.

Hi₁₅ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce enunciados.

Ho₁₆ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura en silencio y comprensión de palabras.

Hi₁₆ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura en silencio y comprensión de palabras.

Ho₁₇ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura en silencio y comprensión de enunciados.

Hi₁₇ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest-lectura en silencio y comprensión de enunciados.

Ho₁₈ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura en silencio y comprensión.

Hi₁₀ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura en silencio y comprensión.

Ho₁₀ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura oral y comprensión de palabras.

Hi₁₁ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura oral y comprensión de palabras.

Ho₁₁ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura oral y comprensión de enunciados.

Hi₁₂ Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura oral y comprensión de enunciados.

Ho₁₂ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura oral de texto.

H1a1 Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura oral de texto.

H0a2 No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest responde a preguntas orales referentes al texto.

H1a2 Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest responde a preguntas orales referentes al texto.

H0a3 No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura oral y comprensión.

H1a3 Existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura oral y comprensión.

4.5 Población

La Población de donde se obtuvo la muestra fue de niños mexicanos de ambos sexos, entre seis y siete años de edad, que pertenecían a dos colegios particulares de condiciones muy semejantes, pero no eran de la misma población. Ambos de clase media alta y situados en la Ciudad de México. En estos colegios se realizan evaluaciones de admisión con pruebas para establecer el nivel intelectual. Los sujetos recibieron la enseñanza de lectoescritura a través del Método Global de Análisis Estructural autorizado por la Secretaría de Educación Pública.

En uno de los colegios la enseñanza de la lectoescritura fue bilingüe español hebreo, y en el otro colegio monolingüe, recibiendo enseñanza de lectoescritura únicamente en español.

4.6 Muestra

La muestra fue determinada, consto de cuarenta sujetos, estableciéndose dos grupos:

Un grupo control (1) integrado por veinte sujetos de ambos sexos, pertenecientes al primer grado de primaria de una escuela monolingüe.

Un grupo experimental (2) integrado por veinte sujetos de ambos sexos, pertenecientes al primer grado de primaria de una escuela bilingüe (en hebreo).

Para ambos grupos la selección fue determinada por las siguientes características:

Concluyendo el primer año de educación primaria.

Ambos sexos.

Edad entre seis años y siete años.

Nivel socioeconómico medio alto.

Nacionalidad de los padres mexicana.

Edad de madurez visomotora igual a la edad cronológica.

Los datos de estas características se obtuvieron del acta de nacimiento de los sujetos y de un cuestionario con datos de identificación. En ambos colegios, en los grupos de primer grado se les aplico la evaluación visomotora de Bender interpretada por Koppitz con la finalidad de establecer el mismo criterio de selección para los dos grupos. Únicamente fueron seleccionados los sujetos que presentaban las características antes mencionadas y que en su evaluación del Bender no presentaron alteraciones importantes de ningún tipo, tales como rotación y distorsión de las figuras, inserción etc..

4.7 Escenario

La aplicación de los instrumentos se realizó en el colegio de los sujetos, en un cubículo de 2 por 2 metros cuadrados aproximadamente con cuatro lámparas de luz fluorescente, localizado en la sección administrativa del colegio.

El mobiliario constó de una mesa con dos sillas dispuestas una enfrente de la otra.

4.8 Instrumentos

Con el propósito de evitar que los resultados de la evaluación en lecto-escritura se vean afectados por factores de inmadurez o dificultades visomotoras en los sujetos, se administró el Test Guestáltico Visomotor del Bender adaptado para niños por E.M. Koppitz seleccionándose así los sujetos de ambos grupos cuya edad de madurez correspondía a la edad cronológica de cada niño.

El Test Guestáltico Visomotor Adaptado para Niños por E.M. Koppitz, consiste en nueve figuras que son presentadas una por una para ser copiadas por el sujeto en una hoja en blanco, trazando los dibujos únicamente con lápiz. La aplicación debe realizarse en forma individual cuidando que el sujeto no manipule ni cambie de posición las tarjetas muestras durante la aplicación. La escala de maduración consiste en treinta ítems de puntuación mutuamente excluyentes, los cuales se computan como presentes o ausentes.

Todos los puntos obtenidos se suman en un puntaje compuesto. De este modo un niño podría tedricamente recibir un puntaje de treinta. Desde que se computan los errores, un puntaje alto indica un pobre desempeño, en tanto que un puntaje bajo refleja una adecuada actuación. Los puntajes se contrastan con una tabla de donde se obtiene la edad de madurez del sujeto.

Para la evaluación del rendimiento en lecto-escritura se utilizó el Inventario de Ejecución Académica (I. D. E. A.) de S. Macotela, Bermúdez, Castañeda y Rodríguez del Centro de Estudios del Niño Especial de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M.

El (I.D.E.A.) se aplica en forma individual. Está compuesto por un cuadernillo que se encuentra dividido en tres áreas: escritura, matemáticas y lectura. En el caso de la presente investigación únicamente se utilizaron el de escritura y el de lectura.

4.9 Variables

Se definió como variable independiente el tipo de enseñanza:

a).- monolingüe

b).- bilingüe

El clasificar a una escuela como bilingüe estuvo determinada por cinco horas a la semana de hebreo, uso del hebreo en forma instruccional, enseñanza de lecto-escritura en hebreo por medio de un método global, además de horas adicionales para canto, danza y tradiciones israelíes.

La escuela monolingüe estuvo determinada por dos horas a la semana como máximo de un idioma extranjero y únicamente el método de lecto-escritura en español.

Se definió como variable dependiente el rendimiento en lecto-escritura y comprensión en español, evaluado mediante el Inventario de Ejecución Académica.

4.10 Diseño experimental

Se utilizó un diseño de dos grupos similares, que no fueron seleccionados aleatoriamente ni al grupo control ni al experimental, se trata de una muestra determinada donde la condición de selección fue la edad de madurez visomotora adecuada con respecto a la edad cronológica obtenida por medio de la evaluación del Test Gestáltico Visomotor de Bender adaptado para niños por E. M. Koppitz; la edad cronológica entre 6 y 7 años, nacionalidad mexicana de los padres y de los niños, idioma materno español, nivel socioeconómico medio alto.

El grupo control se compuso por veinte sujetos que en el momento de la investigación se encontraban estudiando en un colegio monolingüe (lecto-escritura únicamente en español). El grupo experimental se integró por veinte sujetos que en el momento de la investigación se encontraban en una escuela bilingüe impartíendoseles lecto-escritura en hebreo, simultáneamente a la del español.

Al diseño de investigación en la cual se comparan dos grupos de sujetos provenientes de situaciones semejantes pero no de la misma y cuya condición de selección es determinada por ciertas condiciones, Kerlinger (1973) lo denomina diseño de dos grupos correlacionados, en donde los sujetos no son asignados aleatoriamente al grupo experimental ni al grupo control, pero que con frecuencia es utilizado dentro de la investigación histórica, educativa y psicológica con resultados satisfactorios.

Para Luis Castro (1980) este tipo de investigación la denomina *Diseño de comparación estática*, refiriéndose a *estático* al tipo de población que ya está formada y que el investigador solamente selecciona la muestra de dicha población para conocer diferencias o semejanzas en resultados de rendimiento entre escuelas o universidades, actitudes entre clases sociales o estilos cognocitivos entre la población de dos países.

	<i>V. Independiente</i>	<i>V. Dependiente</i>
<i>Grupo 1</i>	<i>Lectoescritura Monolingüe</i>	<i>Rendimiento Lectoescritura en Español</i>
<i>Grupo 2</i>	<i>Lectoescritura Bilingüe</i>	<i>Rendimiento Lectoescritura en Español</i>

4.11 Procedimiento

- 1.- Se aplicó *Test Bender* al grupo bilingüe al inicio del año escolar, solicitándole a cada sujeto que copiara los dibujos que se presentan en cada una de las tarjetas del *Bender*, sin moverlas ni cambiarlas de posición.
- 2.- Para establecer igualdad a las muestras se aplicó *Test Bender* al grupo monolingüe dándoles a los sujetos la misma instrucción que al grupo bilingüe.

- 3.- *Se aplicó Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) a ambos grupos al finalizar el año escolar, en las instalaciones del colegio al cual pertenecían ambos grupos. Se les solicitó a cada uno de los sujetos escribieran al dictado lo que se les indicaba y señalaran el dibujo que correspondía, se les pidió copiaran y después mostraran el dibujo, se les dio la instrucción de leer y señalar el dibujo asociado a la lectura.*
- 4.- *La aplicación se llevó a cabo dentro del horario escolar matutino en ambos grupos. Durante toda las últimas semanas de clases.*
- 5.- *La forma de aplicación de los instrumentos fue individual, tanto para el grupo control como para el experimental.*
- 6.- *Al momento de llegar cada sujetos al escenario de evaluación se le pidió que se sentara y se platicó libremente con cada uno de ellos, de tal manera que esto eliminara interacciones inadecuadas y facilitara un raport pertinente con el evaluador.*
- 7.- *Las instrucciones se leyeron y se explicaron verbalmente de la siguiente forma: Te voy a dictar unas palabras y unos enunciados y tu me vas a señalar el dibujo que es igual a lo que tu escribiste. En el caso de lectura en silencio se indico: Vas a leer en silencio únicamente con tus ojos unas palabras y uno:*

enunciados, cuando ya lo hayas hecho vas a levantar la mano para que yo sepa que ya terminaste y enseguida te mostraré unos dibujos, tu vas a señalarme el dibujo que corresponde a lo que tu leíste. En el caso de lectura en silencio de reconocimiento de palabras o enunciados se pidió: Te voy a leer unas palabras y unos enunciados y tu me vas a señalar donde dice... En el subtest de lectura oral se le pidió al niño: Vas a leer en voz alta lo que te voy a mostrar y enseguida se descubren los dibujos y se le dice, señálame el dibujo que corresponde a lo que tu estas leyendo. La parte final de lectura oral se pide: Vas a leer el siguiente texto, con mucha atención porque después tu me vas a platicar de que se trato este cuento. Se escribe textualmente lo que el niño lee y posteriormente se le pregunta oralmente acerca de lo leído.

- 8.- La duración de la aplicación fue de una hora aproximadamente.
- 9.- Se evaluaron a todos los alumnos y se eligieron únicamente a los que reunían las características de selección establecidas para ser sujetos de investigación.
- 10.- Cuando se aplicó la evaluación en su totalidad a ambos grupos fueron calificados y se pasaron los datos a tratamiento estadístico.

RESULTADOS

5. RESULTADOS

Los resultados presentados a continuación fueron obtenidos de la evaluación de lecto-escritura por medio del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A).

Dichos resultados se expresaron como porcentaje de respuesta correcta para cada uno de los sujetos en cada uno de los subtest de dicha evaluación.

Se obtuvo una media grupal de los promedios de respuesta correcta, la cual es comparada entre ambos grupos y analizada estadísticamente mediante la prueba *t* para obtener la significancia de las diferencias entre las Medias de ambos grupos. La prueba *t* se efectuó por medio del paquete estadístico Statgraphics. El nivel de confiabilidad que se utilizó fue de .01 en alfa, con dos colas de la distribución de .005 cada una en la curva de distribución

En el Total de la evaluación del IDEA se obtuvo una media de 90.6 para el grupo control y una media de 90.4 para el grupo experimental (ver Gráfica 1). La prueba *t* fue de -0.137574 con un nivel de significancia de 0.891303 Aceptándose la H_0 que dice:

H_0 : No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el grupo experimental en el rendimiento total de lectura y escritura en español en el Inventario de Ejecución Académica.

En el total del subtest de Escritura el grupo control obtuvo una media de 89.95 y el grupo experimental una media de 91.1 (ver Gráfica 2). La prueba t fue de -0.824785 con un nivel de significancia de 0.414641 Aceptándose la H_0 que dice:

H_0 No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento total de escritura en español.

En el total del subtest de Lectura se obtuvo una media de 90.35 para el grupo control y una media de 90.1 para el grupo experimental (ver Gráfica 3). La prueba t fue de 0.13341 con un nivel de significancia de 0.894571 Aceptándose la H_0 que dice:

H_0 No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento total de lectura en español.

En el total del subtest Copia y Comprensión de Números se obtuvo una media de 99.3 para el grupo control y una media de 98.6 para el grupo experimental (ver Gráfica 4). La prueba t fue de 0.68999 con un nivel de significancia de 0.494390 Aceptándose la H_0 que dice:

H_0 No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia de números.

En el total del subtest Copia y Comprensión de Palabras se obtuvo una media de 98.2 para el grupo control y una media de 99.1 para el grupo experimental (ver Gráfica 4). La prueba t fue de -0.87178 con un nivel de significancia de 0.388803 Aceptándose la Ho que dice:

Ho. No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia y comprensión de palabras.

En el total del subtest Copia y Comprensión de Enunciados se obtuvo una media de 89.8 para el grupo control y una media de 86.1 para el grupo experimental (ver gráfica 4). La prueba t fue de 0.99819 con un nivel de significancia de 0.324498 Aceptándose la Ho que dice:

Ho. No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest copia y comprensión de enunciados.

En el Total de Copia y Comprensión el grupo control obtuvo una media de 96.55 y el experimental una media de 95.8 (ver Gráfica 4). La prueba t fue de 0.645351 con un nivel de significancia de 0.522578 Aceptándose la Ho que dice:

Ho. No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de copia y comprensión.

En el Total del subtest Dictado y Comprensión de números el grupo control obtuvo una media de 95.4 y el experimental una media de 98.6 (ver Gráfica 5). La prueba t fue de -1.91453 con un nivel de significancia de 0.06310 Aceptándose la Ho que dice:

Ho₉ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado de números.

En el total del subtest Dictado y Comprensión de Palabras el grupo control obtuvo una media de 78.8 y el grupo experimental una media de 83.9 (ver gráfica 5). La prueba t fue de -1.43471 con un nivel de significancia de 0.159265 Aceptándose la Ho que dice:

Ho₁₀ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado y comprensión de palabras.

En el total del subtest Dictado y Comprensión de Enunciados se obtuvo una media de 71.7 para el grupo control y una media de 66.85 para el grupo experimental (ver Gráfica 5). La prueba t fue de 0.9279 con un nivel de significancia de 0.359296 Aceptándose la Ho que dice:

Ho₁₁ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest dictado y comprensión de enunciados.

En el total del subtest Dictado y Comprensión se obtuvo una media de 83.7 para el grupo control y una media de 85.9 para el grupo experimental (ver gráfica 5). La prueba t fue de -0.94719 con un nivel de significancia de 0.349526 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{01} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de dictado y comprensión.

En el total del subtest reconocimiento de números perteneciente a lectura en silencio y comprensión, se obtuvo una media de 100.0 para el grupo control y una media de 98.7 para el grupo experimental (ver Gráfica 6). La prueba t fue de 1.3820 con un nivel de significancia de ----- Aceptándose la H_0 que dice:

H_{02} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce números.

En el total del subtest reconocimiento de fracciones perteneciente a lectura en silencio y comprensión, se obtuvo una media de 78.7 para el grupo control y una media de 98.7 para el grupo experimental (ver Gráfica 6). La prueba t fue de -2.36449 con un nivel de significancia de 0.023266 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{03} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce fracciones.

En el total del subtest reconocimiento de palabras de lectura en silencio y comprensión se obtuvo una media de 97.4 para el grupo control y una media de 100.0 para el grupo experimental (ver gráfica 6). La prueba t fue de -1.8310 con un nivel de significancia de ----- Aceptándose la H_0 que dice:

H_{04} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce palabras.

En el total del subtest reconocimiento de enunciados en lectura en silencio y comprensión, se obtuvo una media de 96.25 para el grupo control y una media de 99.85 para el grupo experimental (ver Gráfica 6). La prueba t fue de -1.7531 con un nivel de significancia de 0.7316 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{05} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest reconoce enunciados.

En el total del subtest relaciona palabras con dibujo en lectura en silencio y comprensión, se obtuvo una media de 97.45 para el grupo control y una media de 98.3 para el grupo experimental (ver Gráfica 6). La prueba t fue de -0.3373 con un nivel de significancia de 0.7374 Aceptándose la H_0 que dice:

Ho₁₄ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura en silencio y comprensión de palabras.

En el total del subtest relaciona enunciados con dibujo en lectura en silencio y comprensión, se obtuvo una media de 97.5 para el grupo control y una media de 91.5 para el grupo experimental (ver gráfica 6). La prueba t fue de 1.3661 con un nivel de significancia de 0.17993 Aceptándose la Ho que dice:

Ho₁₅ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura en silencio y comprensión de enunciados.

En el total del subtest de lectura en silencio y comprensión se obtuvo una media de 96.05 para el grupo control y una media de 98.05 para el grupo experimental (ver Gráfica 6). La prueba t fue de -1.36157 con un nivel de significancia de 0.181351 Aceptándose la Ho que dice:

Ho₁₆ No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura en silencio y comprensión.

En el subtest de lectura oral y comprensión de palabra se obtuvo una media de 93.2 para el grupo control y una media de 96.6 para el grupo experimental (ver Gráfica 7). La prueba t fue de -1.1254 con un nivel de significancia de 0.26745 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{01} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura oral y comprensión de palabras.

En el subtest de lectura oral y comprensión de enunciados se obtuvo una media de 81.25 para el grupo control y una media de 92.5 para el grupo experimental (ver Gráfica 7). La prueba t fue de -1.7924 con un nivel de significancia de 0.08102 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{02} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest lectura oral y comprensión de enunciados.

En el subtest de lectura oral de un texto se obtuvo una media de 68.55 para el grupo control y una media de 59.65 para el grupo experimental (ver Gráfica 7). La prueba t fue de 0.9266 con un nivel de significancia de 0.35995 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{03} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura oral de texto.

En el subtest de lectura oral responde a preguntas de comprensión se obtuvo una media de 66.9 para el grupo control y una media de 46 para el grupo experimental (ver Gráfica 7). La prueba t fue de 2.5445 con un nivel de significancia de 0.01512 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{0aa} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest responde a preguntas orales referentes al texto.

En el subtest del Total de Lectura Oral y Comprensión se obtuvo una media de 78.2 para el grupo control y una media de 75.3 para el grupo experimental (ver Gráfica 7). La prueba t fue de 0.64535 con un nivel de significancia de 0.522578 Aceptándose la H_0 que dice:

H_{0aa} No existe diferencia significativa de respuesta entre el grupo control y el experimental en el rendimiento del subtest total de lectura oral y comprensión.

En la tabla no. 1 se especifican los resultados de cada sujeto así como la media obtenida por test y subtest del grupo control. En la tabla No. 2 se especifican los mismos datos para el grupo experimental.

RESULTADOS DE PRUEBAS APLICADAS EN GRUPO BOSCILLANTE (Cross Control)
 (EN PORCENTAJES DE ACERTOS)

SUJETO	LECTURA										LECTURA										LECTURA				TOTAL				
	COPIA Y COMPRENSION					DICTADO Y COMPRENSION					LECTURA DE SILABARIOS Y COMPRENSION					LECTURA DE PALABRAS Y COMPRENSION					LECTURA DE FRASES Y COMPRENSION								
AGE	SEX	NUMEROS	PALABRAS	FRASES	SUB-TOT.	NUMEROS	PALABRAS	FRASES	SUB-TOT.	TOTAL	ESC	NUM	ESC	FRAC	ESC	PAL	ESC	FRASE	DEL PAL	DEL ENUN	SUB-TOT.	PALABRAS	FRASES	FRASE	TEXT	RESP	ESC	SUB-TOT	TOTAL
1	6	11	100	100	87	87	83	64	59	75	84	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2	7	1	100	100	87	87	100	75	75	86	91	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
3	7	9	100	100	87	84	100	81	100	87	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
4	8	10	100	100	100	100	100	81	87	84	87	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
5	7	4	100	100	100	100	100	81	87	84	87	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
6	6	11	100	100	87	87	100	64	62	73	87	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
7	6	8	100	91	81	81	87	58	82	75	82	100	9	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
8	7	1	100	100	100	100	83	83	100	81	85	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
9	6	10	100	100	75	84	100	75	75	84	80	100	8	100	75	100	50	100	50	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
10	7	2	100	91	100	87	87	66	75	77	87	100	75	83	75	83	100	83	100	83	100	100	100	100	100	100	100	100	100
11	7	3	100	100	87	87	100	100	75	84	85	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
12	7	3	100	91	87	84	100	100	50	77	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
13	6	7	100	91	100	87	100	66	50	77	87	100	50	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
14	7	5	100	100	100	100	83	83	75	86	83	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
15	8	11	100	100	82	81	75	66	50	64	80	100	50	85	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
16	7	8	87	100	100	84	100	83	82	86	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
17	7	8	100	100	100	100	83	81	100	86	84	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
18	6	10	100	100	75	84	100	75	82	88	88	100	8	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
19	6	5	100	100	87	87	87	75	82	77	87	100	100	83	75	100	84	83	100	84	100	100	100	100	100	100	100	100	100
20	7	4	100	100	100	100	100	75	75	84	83	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Media 8.96	89.25	90.7	89.8	84.55	95.4	78.9	71.7	83.7	82.85	100	78.75	87.45	84.25	87.45	87.5	86.45	83.2	81.25	80.55	64.8	78.2	84.35
Desviación Std.	2.83	3.46	11.09	5.32	6.73	11.30	10.28	8.25	4.84	0.00	26.46	6.87	8.83	0.11	10.80	5.91	11.28	23.55	24.22	16.82	14.22	6.64
Varianza	8.03	11.96	121.06	8.25	45.24	143.56	144.91	68.11	23.45	0.00	1229.52	46.85	79.68	63.75	118.75	35.25	127.16	554.68	687.25	257.79	205.66	44.83
Valor Máximo	100	100	100	100	100	100	100	87	87	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Valor Mínimo	87	81	82	81	75	58	50	64	60	100	8	83	75	86	50	83	66	25	82	20	35	77

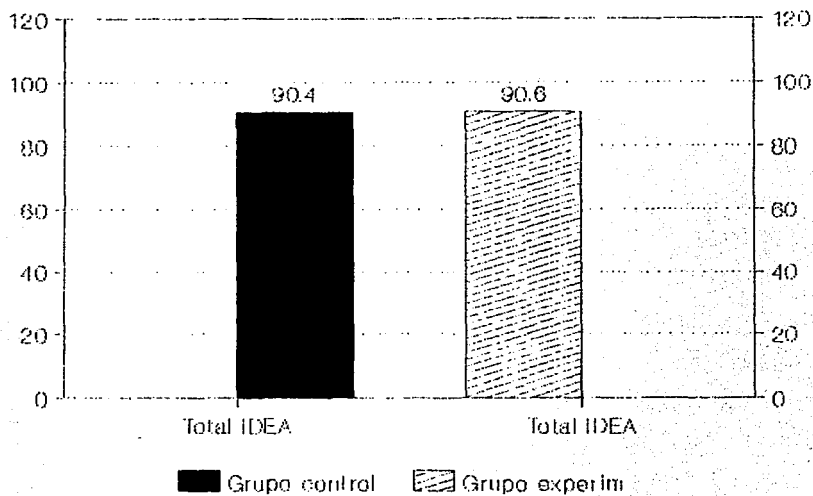
FALLA - TABLA No. 1 -

DE ORIGEN

Total de Porcentajes de Aciertos

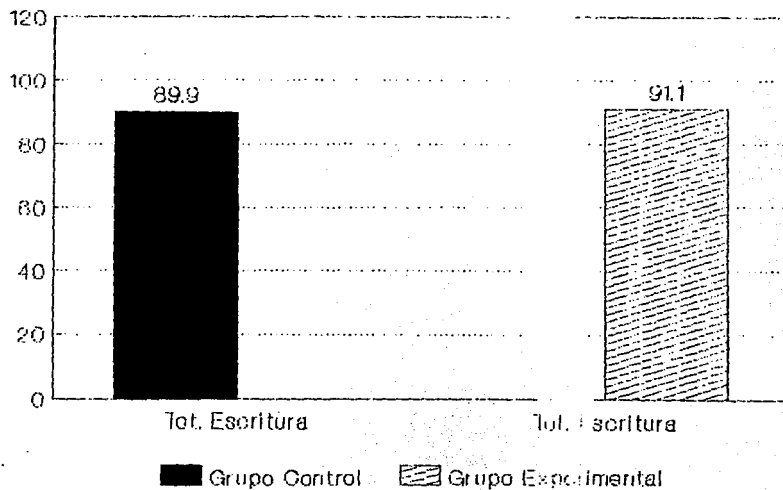
Resultados Totales

FALLA DE ORIGEN



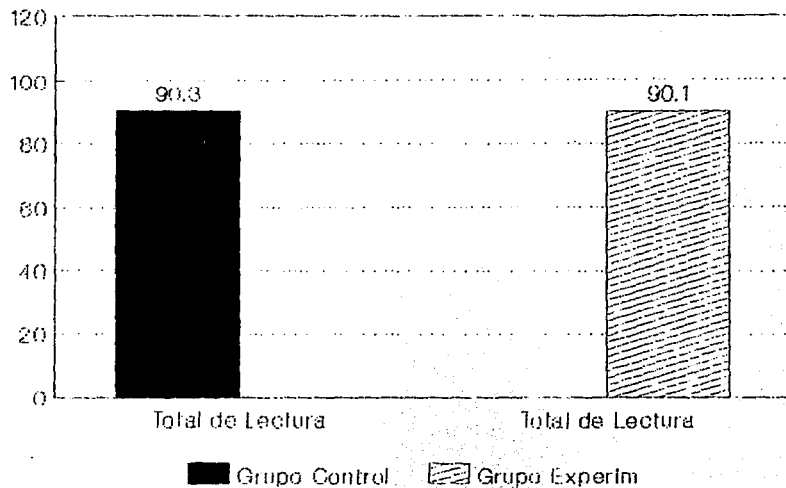
GRAFICA 1

Total de Porcentaje de Aciertos Escritura



GRAFICA 2

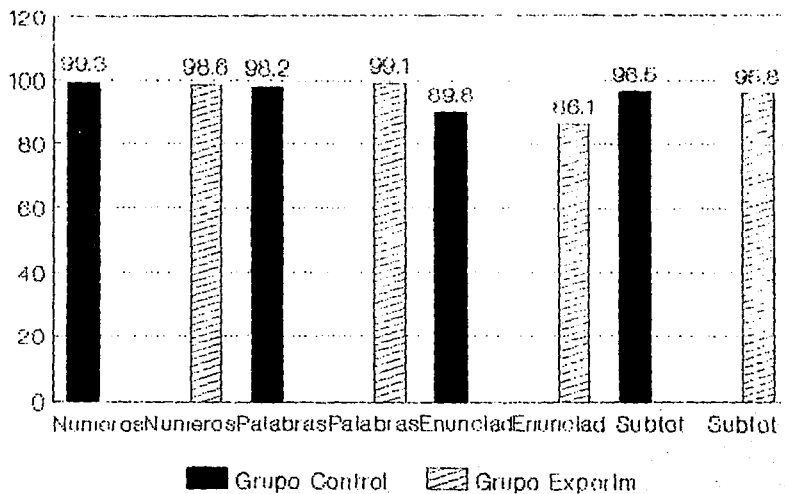
Total de Porcentaje de Aciertos Lectura



GRAFICA 3

Escritura

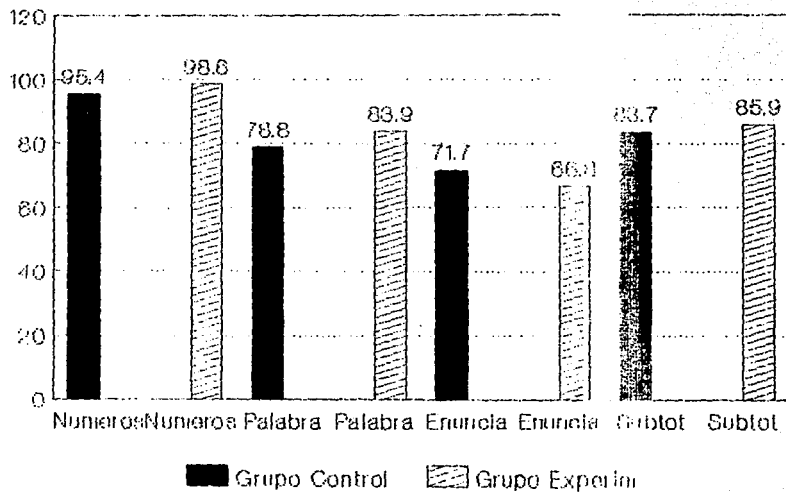
Copia y Comprension



GRAFICA 4

Escritura

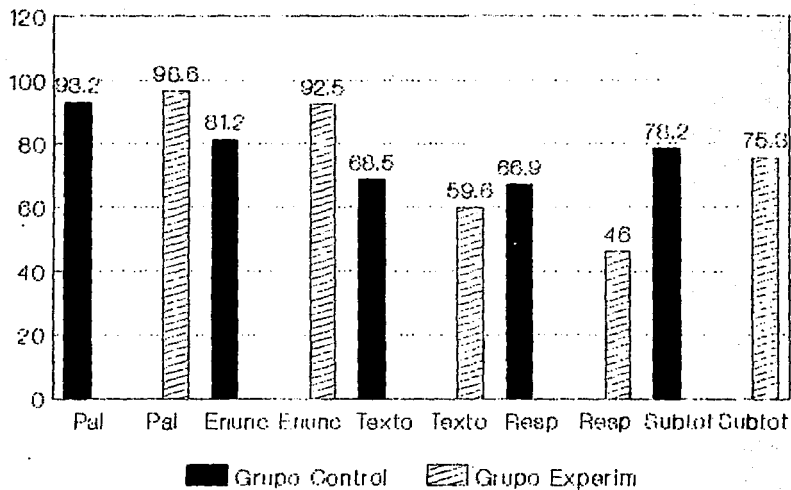
Dictado y Comprension



GRAFICA 5

Lectura

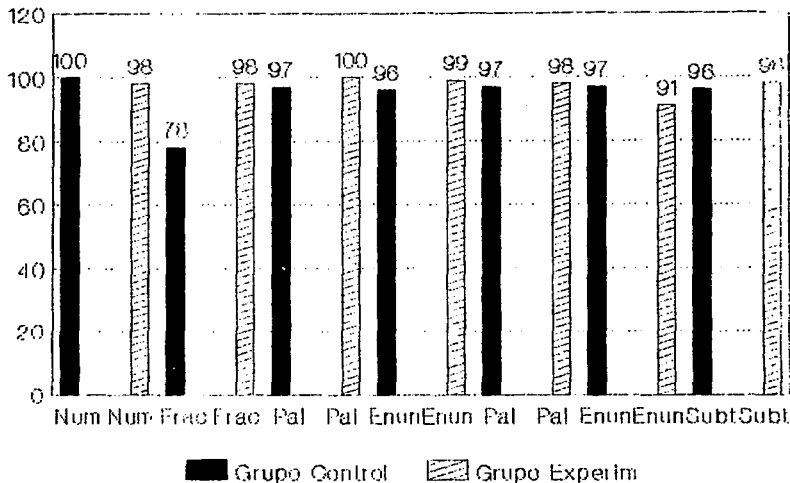
Lec. Oral y Comprension



GRAFICA 6

Lectura

Lec. en Silencio y Comprension



GRAFICA 7

5.1 Total de errores específicos

El total de errores específicos en escritura para el grupo control fue de 137 y para el grupo experimental fue de 139, en la prueba t se obtuvo un puntaje de -0.0129 con un nivel de significancia de 0.9899 de lo que se concluye que no hay diferencia significativa entre el total de errores de ambos grupos.

El total de errores específicos en lectura para el grupo control y para el experimental fue de 37, obteniéndose una prueba t de 0 y un nivel de significancia de 1 , de esto se concluye que no hay diferencia significativa entre el total de errores de ambos grupos.

En escritura el total de errores de distorsión que presentó el grupo control fue de 4 y para el experimental fue de 2, obteniéndose una puntuación de 0.8451 en la prueba t con un nivel de significancia de 0.4177 concluyéndose que no hay diferencia significativa en el total de distorsiones que presentaron ambos grupos.

El total de adiciones en escritura que presentó el grupo control fue de 9 y el grupo experimental de 16 obteniéndose una prueba t de -0.4443 con un nivel de significancia de 0.6662 de lo que se infiere que no hay diferencia significativa en el total de errores de adición entre ambos grupos.

En el total de transposiciones en escritura el grupo control presento 2 al igual que el grupo experimental obteniéndose una prueba t de 0 con un nivel de significancia de 1, de lo que se infiere que no hay diferencia significativa en el total de errores de transposición entre ambos grupos.

En el total de omisiones en escritura el grupo control tuvo un total de 27 y el grupo experimental de 22, obteniéndose una prueba t de 0.2517 con un nivel de significancia de 0.8063 de lo que se concluye que no hay diferencia significativa en el total de errores de omisión entre ambos grupos.

En el total de errores de sustitución indistinta el grupo control presento 3 y el experimental 11, obteniéndose una prueba t de -1.3259 con un nivel de significancia de 0.2143 de lo que se concluye que no hay diferencia significativa en el total de errores de sustitución indistinta entre ambos grupos.

En el total de errores de sustitución ortográfica el grupo control presento 92 y el experimental 83, obteniéndose una prueba t de 0.0772 con un nivel de significancia de 0.9399, de lo que se concluye que no hay diferencia significativa en el total de errores de sustitución ortográfica entre ambos grupos.

En el total de errores de inversiones escritas el grupo control presento un total de 0 y el experimental 3, sin que exista diferencia significativa.

En el error por unión el grupo control presento 0 errores y el experimental también, sin que exista diferencia significativa.

En el total de errores específicos de distorsión en lectura el grupo control presento 2 y el experimental también, obteniéndose una prueba t de 0 y un nivel de significancia de 1, de lo que se concluye que no hay diferencia entre ambos grupos.

En el total de adiciones en lectura el grupo control presento 4 y el experimental 7, obteniéndose una prueba t de -0.9045 y un nivel de significancia de 0.4168, de lo que se concluye que no hay diferencia significativa entre ambos grupos.

En el total de errores de transposición en lectura el grupo control presento 4 y el experimental 2, obteniéndose una prueba t de 0.4472 y un nivel de significancia de 0.6778, de lo que se concluye que no hay diferencia significativa entre ambos grupos.

En el total de errores de omisión en lectura el grupo control presento un total de 11 y el experimental de 10, obteniéndose una prueba t de 0.0980 y un nivel de significancia de 0.9266, de lo que se concluye que no hay diferencia significativa entre ambos grupos.

En el total de errores de sustitución indistinta en lectura el grupo control presento un total de 10 y el experimental de 14, obteniéndose una prueba t de -1.4142 y un nivel de significancia de 0.23020, de lo que se concluye que no hay diferencia significativa entre ambos grupos.

En el total de errores de sustitución ortográfica en lectura el grupo control presento un total de 6 y el experimental de 2, obteniéndose una prueba t de 1 y un nivel de significancia de 0.37390, de lo que se concluye que no hay diferencia significativa entre ambos grupos.

Los resultados detallados por total de errores por letra, palabra, número, sílaba etc.. se muestran en la tabla No. 3 para el grupo control y la tabla No. 4 para el experimental.

TOTAL DE ERRORES ESPECIFICOS EN ESCRITURA

GRUPO MONOLINGUE (Control)

C O P I A D I C T A D O						
TIPO DE ERROR	LETRAS	PALAB.	NUMEROS	LETRAS	PALAB.	NUMEROS TOTAL
IDISTORSION	1	0	0	1	2	0 4
IADICION	0	0	0	8	1	0 9
ITRANSPOSICION	0	0	0	2	0	0 2
IOMISION	11	2	0	14	0	0 27
ISUSTITUCION INDISTINTA	0	0	0	3	0	0 3
ISUSTITUCION ORTOGRAFICA	3	0	0	89	0	0 92
IINVERSION	0	0	0	0	0	0 0
IUNION	0	0	0	0	0	0 0
	15	2	0	117	3	0 137

TOTAL DE ERRORES ESPECIFICOS EN LECTURA
GRUPO MONOLINGUE (Control)

TIPO DE ERROR	LETRAS	SILABAS	PALAB	TOTALI
IDISTORSION	1	1	0	2 I
IADICION	3	0	1	4 I
ITRANSPOSICION	0	4	0	4 I
IOMISION	10	1	0	11 I
ISUSTITUCION INDISTINTA	3	3	4	10 I
ISUSTITUCION ORTOGRAFICA	4	2	0	6 I
	21	11	5	37 I

TOTAL DE ERRORES ESPECIFICOS EN ESCRITURA

GRUPO BILINGUE (Experimental)

I=====I							
I C O P I A D I C T A D O I							
I=====I							
I TIPO DE ERROR	LETRAS	PALAB.	NUMEROS	LETRAS	PALAB.	NUMEROS	TOTALI
I=====I							
IDISTORSION	1	0	1	0	0	0	2 I
IADICION	1	0	1	14	0	0	16 I
ITRANSPOSICION	0	0	0	2	0	0	2 I
IOMISION	8	1	0	12	0	1	22 I
ISUSTITUCION INDISTINTA	4	0	1	5	0	1	11 I
ISUSTITUCION ORTOGRAFICA	2	0	0	77	4	0	83 I
IINVERSION	0	0	2	0	0	1	3 I
IUNION	0	0	0	0	0	0	0 I
I-----I							
I	16	1	5	110	4	3	139 I
I=====I							

TOTAL DE ERRORES ESPECIFICOS EN LECTURA

GRUPO BILINGUE (Experimental)

I=====I				
I TIPO DE ERROR	LETRAS	SILABAS	PALAB	TOTALI
I=====I				
IDISTORSION	0	0	2	2 I
IADICION	3	1	3	7 I
ITRANSPOSICION	0	2	0	2 I
IOMISION	5	4	1	10 I
ISUSTITUCION INDISTINTA	3	5	6	14 I
ISUSTITUCION ORTOGRAFICA	2	0	0	2 I
I-----I				
I	13	12	12	37 I
I=====I				

ERRORES ESPECIFICOS EN ESCRITURA

Tipo de Error	Prueba t	Nivel de	Signific.
Distorsión	0.8451	0.4177	Acepta Ho
Adición	-0.4443	0.6662	Acepta Ho
Transposición	0	1	Acepta Ho
Omisión	0.2517	0.8063	Acepta Ho
Sustitución Indistinta	-1.3259	0.2143	Acepta Ho
Sustitución Ortográfica	0.0772	0.9399	Acepta Ho
Inversión	-----	-----	
Unión	-----	-----	
TOTAL ESCRITURA	-0.0129	0.9899	Acepta Ho

ERRORES ESPECIFICOS EN LECTURA

Tipo de Error	Prueba t	Nivel	Signific.
Distorsión	0	1	Acepta Ho
Adición	-0.9045	0.4168	Acepta Ho
Transposición	0.4472	0.6778	Acepta Ho
Omisión	0.0980	0.9266	Acepta Ho
Sustitución Indistinta	-1.4142	0.2302	Acepta Ho
Sustitución Ortográfica	1	0.3739	Acepta Ho
TOTAL LECTURA	0	1	Acepta Ho

CONCLUSIONS

5.2 Conclusiones

Como propuesta de Kupinsky (1983) quien sugirió que se realizaran investigaciones que puedan tener implicaciones para decidir en programas bilingües, y que se efectuaran con otros idiomas además del hebreo, en la presente investigación se llevó a cabo la iniciación de la lecto-escritura en hebreo y español en el grupo experimental. En ésta se presenta el bilingüismo temprano como lo propone Christian y Lado 1977.

Las hipótesis que se propusieron estaban basadas en la posible diferencia del rendimiento académico en lecto-escritura, desfavoreciendo al grupo bilingüe con respecto al monolingüe como lo proponen investigaciones tales como las de Peal y Lambert 1962; Darcy 1953 y las de Isushima y Hoqan 1975, quienes reportan un bajo rendimiento académico en los grupos bilingües.

Otra de las razones por la que surgió la inquietud de investigar qué consecuencias tiene el aprendizaje de la lecto-escritura simultánea español hebreo, está basado en la experiencia con niños que han presentado dificultades importantes llevando este sistema y se deseaba determinar si esto es consecuencia del aprendizaje bilingüe, o bien por limitaciones de los sujetos.

Mediante los resultados obtenidos en los totales de los Test de Escritura y de Lectura de la evaluación del I.D.E.A., y mediante el análisis estadístico de la prueba t, se rechazan las H_{11} , H_{12} , H_{13} , H_{14} , H_{15} , H_{16} , H_{17} , H_{18} , H_{19} , H_{20} , H_{21} , H_{22} , H_{23} , H_{24} , H_{25} , H_{26} , H_{27} , H_{28} , H_{29} , H_{30} , H_{31} , H_{32} , H_{33} , H_{34} , H_{35} , H_{36} , H_{37} , H_{38} , H_{39} , H_{40} , H_{41} , H_{42} , H_{43} , H_{44} , H_{45} , H_{46} , H_{47} , H_{48} , H_{49} , H_{50} , H_{51} , H_{52} , H_{53} , H_{54} , H_{55} , H_{56} , H_{57} , H_{58} , H_{59} , H_{60} , H_{61} , H_{62} , H_{63} , H_{64} , H_{65} , H_{66} , H_{67} , H_{68} , H_{69} , H_{70} , H_{71} , H_{72} , H_{73} , H_{74} , H_{75} , H_{76} , H_{77} , H_{78} , H_{79} , H_{80} , H_{81} , H_{82} , H_{83} , H_{84} , H_{85} , H_{86} , H_{87} , H_{88} , H_{89} , H_{90} , H_{91} , H_{92} , H_{93} , H_{94} , H_{95} , H_{96} , H_{97} , H_{98} , H_{99} , H_{100} aceptándose las Hipótesis Nulas ya que aparentemente no existe diferencia significativa entre ambos grupos, control y experimental (monolingüe y bilingüe). El nivel de significancia fue de 0.0913.

De esto se concluye que los sujetos del grupo experimental quienes recibieron la Variable Independiente de una enseñanza simultánea de lecto-escritura bilingüe (español-hebreo), aparentemente no presentaron disminución en el rendimiento de escritura, lectura y comprensión a un nivel general con respecto al grupo control (monolingüe). Sustentándose así los resultados en investigaciones como las de Kuppinsky (1983) quien también a su vez se refiere a estudios realizados por Hammer (1976), Hochberg (1966), Kapel (1970), Orlow (1978), Rothman (1975); en cuyos resultados ambos grupos aprendieron a leer exitosamente, aunque no al mismo nivel de lectura.

En la presente investigación los subtest que evalúan la comprensión de lo leído o de lo escrito, y que el niño únicamente señaló el dibujo para identificarlo, es importante mencionar que los resultados en ambos grupos fue superior a los obtenidos en el de la comprensión de la lectura de un texto evaluado a través de la respuesta verbal respondiendo a preguntas específicas. Es probable que esto se debe a que el responder a este subtest tiene mayor

grado de dificultad porque implica otras habilidades como atención, memoria auditiva y expresión verbal, ésta última no se requiere en los otros subtest del I.D.E.A.

Los resultados del resto de los subtest y su análisis estadístico muestran que el desempeño académico del grupo experimental no se ve afectado por la enseñanza bilingüe y que ésta no fue un factor de interferencia, ni se presentaron "efectos balanceados" como lo mencionaba Macnamara (1966). Tampoco hubo un mal emparejamiento del primero y segundo idioma provocando retardo académico como lo considera Downing (1974).

De la misma manera los puntajes obtenidos confirmaron los resultados de estudios como el de Cummins (1976) quien infiere a través de éstos que el bilingüismo puede positivamente influir en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Cummins, 1976).

Los resultados concuerdan también con investigaciones realizadas en Canadá por Genesee (1976) con grupos trilingües y bilingües los cuales tuvieron igual o más éxito que los monolingües.

También los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con estudios como los de Coronado (1979) donde el rendimiento académico del grupo bilingüe fue igual o superior al del grupo monolingüe. Al igual que los de Gardner (1976), donde los estudiantes bilingües fueron igual o más exitosos que los estudiantes monolingües.

En la presente investigación los resultados aceptan la postura de que los alumnos bilingües no se ven desfavorecidos, pero difiere en que su rendimiento sea más alto en el grupo bilingüe como lo propuso Castañeda (1984) quien realizó una investigación con niños mexicanos para indagar los efectos del bilingüismo temprano (inglés-español) en el rendimiento de lectura y escritura, los resultados fueron significativos para el grupo bilingüe. En su investigación concluye como probabilidad que la enseñanza de una segunda lengua a edad temprana no presenta ningún efecto negativo sobre el aprendizaje de tareas académicas adquiridas en lengua materna. No existen diferencias entre niños bilingües y monolingües en la formación de conceptos. El bilingüismo puede desarrollar mayor número de estrategias cognitivas que les permiten un mayor rendimiento escolar.

Decisiones sobre el tipo de enseñanza bilingüe se ven favorecidas en niños que no presentan alteraciones perceptuales detectables mediante la evaluación por medio del Bender interpretado según Koppitz. Es importante mencionar que estos niños presentaron edad de madurez visomotora igual a la cronológica. Por tal motivo estos resultados no son extensivos a poblaciones que presenten alguna limitación visomotora.

Recomendaciones tales como las de Noriega (1991), acerca de que los alumnos con cierta limitación estudien únicamente en colegios monolingües, no se esclarece en el presente estudio.

Pero si se puede sugerir, a partir de esto, se administren evaluaciones previas al aprendizaje de la lecto-escritura para detectar a tiempo y prevenir dificultades. La detección de alteraciones al inicio de la escolarización permite soluciones y disposición para aprender por parte de los alumnos.

Otra posibilidad para investigaciones futuras, seria aplicar el bilingüismo en hebreo español con niños de diferentes niveles de pronóstico en el rendimiento académico y así poder contribuir a la toma de decisiones a cerca de la conveniencia de colegios bilingües en escolares con diferente nivel de madurez.

Por otra parte con respecto a la investigación realizada por Noriega (1991), quien examinó la relación entre el conocimiento simultáneo de dos idiomas (inglés - español) y la eficiencia con que leen estas dos lenguas, concluyó que el bilingüismo solamente influye en el rendimiento en la lectura en la fase inicial, es decir cuando el niño inicia su aprendizaje, a esta postura difiere la presente investigación donde los niños bilingües no se vieron afectados en la adquisición de la lecto-escritura. Pero es importante mencionar que se desconoce el nivel de eficiencia de lectura y escritura que lograron en hebreo.

Como ya se ha mencionado, la presente investigación se efectuó con escolares de primer grado, y ya que la consolidación de la lecto-escritura se logra en segundo grado y en los subsecuentes, sería recomendable evaluar el

rendimiento para detectar si existen diferencias significativas a medida que el escolar va pasando por los grados más avanzados, ampliando la evaluación además de la del I.D.E.A. con un test de expresión escrita libremente por el alumno, en esta prueba se podría valorar realmente la capacidad de redacción, sintaxis y la forma de transmitir ideas, permitiendo que el evaluador conozca la verdadera capacidad de expresión escrita y el nivel real de escritura, ya que la escritura no sólo es copiar y tomar dictado sino también la capacidad de redacción que en los escolares se puede valorar a través de la composición.

El I.D.E.A. es un test valioso porque está diseñado por psicólogos mexicanos, para niños mexicanos y al alcance de los maestros, de tal manera, que al tener ellos acceso para manejar dicha evaluación, pueden conocer la situación real del alumno en esta área y ofrecer posibles soluciones a corto plazo y de forma continua dentro del aula.

Sin embargo, apesar de lo valioso que es este instrumento, presenta algunas limitaciones como las siguientes:

En el subtest de lectura en silencio y comprensión de palabras se solicita al sujeto señale la palabra que se le dice y él escoge entre tres palabras que ninguna comienza con la misma sílaba, de tal manera que puede señalar la palabra con sólo haber leído la primera sílaba y sin leer la palabra completa ejemplo: en las palabras caracol, guitarra y cochino se le pide que señale donde dice cochino.

En el subtest de lectura en silencio de enunciados y comprensión sucede de igual forma ya que sólo hay dos enunciados y se inician con una palabra muy diferente facilitando al sujeto sólo leer la primera palabra de cada enunciado y responder correctamente, por ejemplo: El perro bravo y Mi gatito blanco, se le pide que señale Mi gatito blanco.

En el subtest de señalar el dibujo en lectura de enunciados, estos son muy obvios de tal manera que al sujeto le es muy fácil responder correctamente. ejemplo:

La bruja lo convirtió en sapo. Las alternativas son una bruja con su sapo, un duende que no tiene nada que ver y unos sapos, de tal manera que con sólo leer la bruja aunque no entienda el resto del enunciado, con la primera palabra identificada pudo responder correctamente. Sería preferible poner estímulos muy parecidos para que realmente se demuestre la comprensión de lo leído, o bien valorar la comprensión de enunciados a través de la ejecución del seguimiento de instrucciones.

Por lo que se refiere a los errores específicos que presentaron ambos grupos, el total de errores fue muy semejante.

El total de errores en escritura para el grupo experimental fue de 139, y el grupo control 137, obteniéndose un puntaje de -0.0129 en la prueba t y un nivel de significancia de 0.9888 , de lo que se concluye que no hay diferencia significativa en los errores de ambos grupos ni en el tipo de error.

En el caso de errores específicos de lectura fue totalmente igual en ambos grupos. Total de errores fue de 37 para los dos grupos, obteniéndose una prueba t de 0, con un nivel de significancia 1.00

Ambos grupos presentaron sustituciones ortográficas similares, por ejemplo, en la palabra guayaba y en palabras que presentaban dificultad con letras tales como: v-b, j-g, s-c, y-ll, gui-gi y omisión de la h inicial. En la investigación realizada por Castañeda (1984), se explica, que esto se debe a la escasa fortaleza en la adquisición de repertorios ortográficos del español, que en general son esperables en el proceso de aprendizaje inicial.

En otro aspecto de la evaluación, al aplicar el IDEA se requiere de anotar varios datos a la vez de manejar el cuadernillo de aplicación, esto dificultó la observación de la direccionalidad individual de cada grafismo en una forma detallada y constante para todos los sujetos, aunque en algunos casos es detectable en el producto permanente donde se observan trazos de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda en algunas letras de niños del grupo experimental. Por tales condiciones se sugiere en investigaciones futuras se contemple esta limitante y se evalúe con mayor detenimiento.

Surge una interrogante que no se pretendía responder en este trabajo, pero que requiere de una respuesta de solución: qué sucede con los niños que no tienen la madurez suficiente para adquirir el conocimiento de la lecto-escritura y que se enfrentan a un programa bilingüe?

En la práctica y fuera de esta investigación se ha podido constatar que al evaluar a los niños que van a ingresar a primer grado, algunos se presentan con disminución de áreas básicas para la adquisición de la lecto-escritura, pronosticándose un desempeño desfavorable, esto se incrementa aún más ante el bilingüismo.

Como se tenían que buscar alternativas de solución, en estos casos, postergamos la enseñanza del hebreo escrito cuatro meses, mientras se trabajaba en español, y en los siguientes meses se trabajaron simultáneamente. Los resultados mejoraron pero no fueron del todo satisfactorios por las siguientes razones: 1.-Porque los objetivos del colegio no permiten postergar por un tiempo más prolongado la enseñanza de la lecto-escritura en hebreo. 2.- Porque aún no se han consolidado los conocimientos en español. 3.- Al usar letra script se incrementa la inversión de letras. 4.- Falta de entrenamiento suficiente de habilidades para la lecto-escritura.

Se dieron otras soluciones para optimizar el rendimiento de todos los niños: Se utiliza un método global de lecto-escritura que logre los objetivos en un tiempo menor, con resultados más firmes a través de la estimulación integral por medio de juegos que lo motivan y provocan que despierte en él el interés genuino en sus actividades, a través de éstas se consigue el conocimiento pretendido.

Se utiliza el Método Integral Minjares que cuyo creador es el Profesor Don Julio Minjares Hernández, mexicano, y quien ha implementado este programa para niños mexicanos a nivel nacional, perfeccionándolo y obteniendo excelentes resultados.

El método incluye el entrenamiento de las habilidades de expresión verbal y escrita, estimulación preparatoria que se refuerza con aprestamiento de percepción visual, auditiva, motricidad gruesa, motricidad fina, conocimiento de nociones básicas, imagen, concepto y esquema corporal, análisis y síntesis, secuenciación lógica etc.. Se utiliza la letra cursiva o manuscrita en la escritura. Por medio de esto, se han conseguido mejores logros tanto en alumnos regulares como en los de pronóstico no favorable.

Por lo que se refiere al bilingüismo, podemos concluir que efectivamente para que éste se logre, debe llevarse a cabo en edad temprana de la vida de un individuo, cuanto más pequeño, será mejor, cuando el niño empieza a hablar es cuando se articulan todos los fonemas posibles y es cuando se puede adquirir la correcta pronunciación de cualquier idioma, y cuando se aprende en la edad madura, es difícil corregir.

El bilingüismo en hebreo y español, definitivamente se puede lograr con calidad en los escolares pequeños, pero es necesario que se evalúen sus habilidades de prelectura y escritura antes de iniciar la enseñanza de este conocimiento, para solucionar a tiempo cualquier dificultad, que incluso en la enseñanza monolingüe podría ser un obstáculo.

Es necesario que los alumnos tengan la madurez visomotora que corresponda a su edad, para tener mayor probabilidad de éxito.

Es importante transmitir al personal dedicado a la educación, que lo más valioso es lograr que los niños aprendan con alegría, que los conocimientos que adquieren los hará individuos con un crecimiento interno y que si un pequeño presenta alguna dificultad, tengamos la suficiente sensibilidad y conocimiento de detectarlo a tiempo, apoyándolo, para que esto no sea un obstáculo, y mucho menos para dejar de sentir el gozo de aprender.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ARDILA, A. y ROSSELLI M. Consideraciones acerca de la lecto-escritura: Un Punto de Vista Neuropsicológico de: Lenguaje oral y escrito. Edit. Trillas. México. 1988.
- ANDERSSON, Theodore and BOYER, Mildred Bilingual Schooling in the United States. Austin, Tex.: National Educational Laboratory Publishers. 1978.
- AZCAGA, J., Sensory integration and learning disorders. Ed. Western Psychological Services, Los Angeles California, 1972.
- BACK, R., Estudio Correlacional entre el California Test of Personality y los Indicadores Emocionales del Bender Gestalt calificado con el Método Koppitz. Tesis Profesional U.I.A. 1979.
- BALKAN, L. Los Efectos del Bilingüismo en las Aptitudes Intelectuales. Biblioteca Marova de Estudios del Hombre. Madrid. 1979.
- BENDER, Laureta, Test Gestáltico Visomotor. Usos y Aplicaciones Clínicas. Edit. Paidós., Argentina. 1981.
- BEN-ZEEV, S. The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. Child Development, 1977.
- BOUTON, Desarrollo del Lenguaje. Colección Temas Básicos. Ed. Huenul S.A. Buenos Aires 1976.
- BOWEN, J. D. Linguistic Perspectives on Bilingual Education. In B. Spolsky and R. Cooper (Eds) Frontiers of Bilingual Education. Rowley, Mass: Newbury House, 1977.
- BOURNE, Iyle, EKSTRAND, Bruce, DOMINOWSKI, Roger. Psicología del Pensamiento. Edit. Trillas. 1978.
- CASTAÑEDA, L. M. G., Efectos de la Enseñanza Bilingüe en el Rendimiento Académico en Español en Niños de Primer Grado de Primaria. Tesis de Licenciatura, Universidad Iberoamericana, México. 1984.
- CERVERA, M., TORO, J., El Lenguaje Escrito. Test de Análisis de Lecto-Escritura. T.A.L.E. Pablo del Río Editor, Madrid 1980.

- CHOMSKY, Noam. Reflexiones acerca del Lenguaje. Edit. Trillas 1981.
- CHRISTIAN, Chester. Preschool Bilinguality. Preschool Literacy in Spanish. Hispania. Vol. 60. 1977.
- CORONADO, L. A. The Effects of Differing Degrees of Bilingualism on the Cognitive Performance and Scholastic Achievement of Spanish-English Bilinguals. Dissertation Abstracts International 1979.
- CUMMINS, J. The influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, 1976.
- CUMMINS, J. Educational Implications of Mother Tongue maintenance in Minority-Language Children. In S. T. Carey (Ed) The Canadian Modern Language Review, 1978.
- CUMMINS, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research. Vol 49, No. 2. University of Alberta, 1979.
- DARCY, M. T. A Review of Literature on the Effects of Bilingualism upon the measurement of Intelligence. Journal of Genetic Psychology, 1953.
- DEHANT, A., GILLE, A., El Niño Aprende a Leer, Edit. Kapelusz. Buenos Aires., 1974.
- EIMAR, H. The Stigmata of Bilingualism. The Ecology of Language. New York, Stanford University Press. 1972.
- ELKIND, D. and WEISS, J. Studies in Perceptual Development, III: Perceptual Exploration. Child Development, 1967.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Edit. Siglo XXI Editores, México. 1979.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M. y Col. Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. Fascículo 2. Direc. General de Educ. Especial S.E.P.-O.E.A., México. 1982.
- FROSTIG, Marianne. Método de Evaluación de la Percepción Visual. Edit. El Manual Moderno. México, 1980.
- FUENTES, M.C., MARTINEZ, M.L. Normalización del Test Guestáltico Visomotor de Lauretta Bender en Escolares Mexicanos. Tesis Profesional. U. V.M. 1990.

- GARDNER, R. C.** Second Language Learning: A Social Psychological Perspective. Canadian Modern Language Review. Vol 32, January, 1976.
- GILLE, Arthur., DEHANT, André.** El Niño Aprende a Leer. Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1976.
- HIRSHFELD, B. L.** La Identificación de Letras: en Hebreo: Un Estudio Sobre la Adquisición de una Segunda Lengua. Tesis de Licenciatura. U.N.A.M. 1987.
- JADUILLE, A.** Aprendizaje de la Lectura y Dislexia. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1966.
- KERLINGER, F. N.** Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología. Nueva Editorial Interamericana. México. 1975.
- KOPPITZ, E. M.** El Test Guestáltico Visomotor Para Niños. Editorial Guadalupe. Biblioteca Pedagógica. Buenos Aires. 1989.
- KUPINSKY, Bonnie Z.** Bilingual Reading Instruction in Kindergarten. The Reading Teacher Vol. 37 No. 2. 1983.
- LABINOWICZ.** Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza. Fondo Educativo Interamericano, 1982.
- LADO, Robert.** Preschool Bilingualism. Acquisition and Learning Early Reading. Hispania, Vol 60, 1977.
- LAMBERT, TUCKER, G. R.** Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment Rouley: Newbury House. 1972.
- LAMBERT, W. E.** Bilingualism and Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences 1981.
- LURIA, A. R.** Las Funciones Corticales Superiores en el Hombre. La Habana, Orbe, 1977.
- LURIA, A. R.** Fundamentos de Neurolingüística. Barcelona, Masson. 1980.
- LURIA, A.** Materiales Sobre la Génesis de la Escritura en el Niño. en La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la U.R.S.S. Biblioteca de Psicología Soviética. Editorial Progreso. Moscú. 1987.
- MACMAMRA, J.** Bilingualism and Primary Education. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.
- MACOTELA, S., BERNARDEZ, CASTAÑEDA, RODRIGUEZ.** Inventario de Ejecución Académica: I.D.E.A. Centro de Estudios del Niño Especial. Facultad de Psicología. U.N.A.M. 1989.

- MC. LAUGHLIN, B. Differences and Similarities between First and Second Language Learning Native and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences. 1981.
- MACHSHON, Israel. Directional Preferences on Bilingual Children. Perceptual and Motor Skills, Vol 56. 1983.
- NIETO, Margarita. El Niño Dislexico. Guia para resolver las dificultades en la Lectura y Escritura. Programas Educativos, México. 1982.
- NIETO, Margarita. Retardo del Lenguaje y Sugerencias Pedagógicas. CEDIS, México. 1988.
- MORIEGA, P. C. Bilingüismo y Lectura. Tesis de Maestría. Universidad Anáhuac. 1991.
- OSTROSKY, F., SD LIS. La lectura y los Perfiles Cognoscitivos de una Población Escolar Mexicana. Revista Mexicana de Psicología. Jun 1984.
- OSTROSKY, F., y ARDILA, A. Lenguaje Oral y Escrito. Edit, Trillas México. 1988.
- PEAL, F. and LAMBERT, W. E. The relation of Bilingualism to intelligence. Psychological Monographs, Vol. 76, 1962.
- PIAGET, J., de AJURIAGUERRA, J., Introducción a la Psicolingüística. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires. 1977.
- PIAGET, Jean y INWELDER, B, Psicología del Niño. Ed. Morata. Madrid. 1978.
- PENFIELD, W. Roberts, Speech and Brain Mechanisms. Princeton University Press. New York, 1959.
- PETROVSKI, A. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Edit. Progreso Moscú. 1979.
- PETROVSKI, A. Psicología General. Manual Didáctico para los Institutos de Pedagogía. Edit. Progreso. Moscú. 1986.
- REGUERA, N.L., RENTERIA, I., et al. Estudio Comparativo del Test Gestaltico Visomotor de Laurretta Bender en Niños y Niñas de 5 a 6 Años de Edad. Tesis Profesional U.I.A 1979.
- SAN ESTEBAN, E. Curso: Lateralidad, Conceptos, Funciones y sus Repercusiones en los Procesos de la Lectura y Escritura. Impartido por el Dr. en el Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía. 1991.
- SAVILLE, Troike., A Handbook of Bilingual Education, Ed. Tesal, Washington 1975.

- SCHIFF, Alvin. The Jewish Day School in America. New York. N.Y.: Jewish Education Committee Press. 1966.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro Para el Maestro. Primer Grado. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México. 1981.
- SILVA, y ORTIZ, M. T., La Percepción Visual en los Primeros Años del Aprendizaje Según el Programa Frostig. U.N.A.M. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. 1983.
- SKUTNABB-KANGAS, T., TOUKONNA, P. Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO 1976.
- STARCK, R. GENESSE, F., LAMBERT, M.E., SEITZ, M. Multiple Language Experience and the Development of Cerebral Dominance. In S.J. Segalowitz, F.A. Gruber (Eds) Language Development and Neurological Theory. New York: Academic Press, 1977.
- SOL KUGELMASS, LIEBLICH, Ania. Perceptual Exploration in Israeli Children. The Hebrew University, Jerusalem. Child Development. Vol 41, 1970.
- TITONE, R. Bilingües a los Tres Años. Edit. Kapelus. Buenos Aires. 1975.
- TITONE, R. Bilingüismo y Educación. Fontanella. Madrid. 1976.
- TSUSHIMA, M. T. y HOGAN, T. P. Verbal Ability and School Achievement on Bilingual and Monolingual Children of Different Ages. Journal of Educational Research, May-Jun, 1975.
- UNESCO The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education, 1953.
- UNITED STATES COMMISSION ON CIVIL RIGHTS. A Better Chance to Learn: Bilingual-Bicultural Education. Clearing House Publication 1975.
- WAGNER, A. D. Cognitive Perspectives on Bilingualism in Children. Cognitive Aspects, Perspectives Cognitive. International Review of Applied Psychology. January 1980.
- WALLON, Henri, PIAGET, Jean y Otros. Los Estudios en la Psicología del Niño. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires 1979.
- WEISS, A. A., Directionality in Four Bender Gestalt Figures. Perceptual and Motor Skills in Press, 1979.

MOLINA, B., Teorías y sistemas Contemporáneos en Psicología. Edit. Martínez Roca, S.A. Barcelona, 1977.

AGRADECIMIENTOS

A mi compañero el Dr. Héctor Pérez de Tejada, quien siempre ha sido un ejemplo de como hacer las cosas con ahínco, y quien me proporcionó el entusiasmo y el apoyo para culminar este estudio.

A mi amigo el Ing. Luis Jaime Pérez Rojas, quien manifestó su auténtica amistad con su dedicación, su esfuerzo y su tiempo para realizar el trabajo presentado.

A mi amiga la Profesora Ma. de Lourdes Córdova por su colaboración para calificar las evaluaciones de esta investigación.

Al Dr. Javier Otaola por su gran ayuda en el manejo de la estadística de los resultados presentados en el trabajo.