

Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística

Judith Suro Sánchez, Fernando Leal Carretero y Daniel Zarabozo

Universidad de Guadalajara, México

El propósito de la ponencia es presentar los resultados de una intervención para mejorar las habilidades de lectura en niños en el último año de preescolar en México. La propuesta pedagógica utilizada es el producto de una colaboración entre una especialista en educación especial, con 30 años de experiencia en la enseñanza de la lectura a niños pequeños, y un lingüista (Suro & Leal 2003). Gracias a un meta-análisis realizado recientemente por una comisión especial del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (Show et al. 1998) fue posible diseñar un instrumento que permitiese la evaluación pre-tratamiento (hecha al inicio de 3° de preescolar) y post-tratamiento (hecha al final). Dicho instrumento está igualmente ajustado a los objetivos expresos de la Secretaría de Educación Pública de México. El instrumento contiene 5 baterías con los rubros “Familiaridad con textos escritos” (FAM), “Conciencia fonológica” (CON), “Escritura” (ESC), “Articulación” (ART) y “Nivel de palabra según el método de Emilia Ferreiro” (EFE). Los resultados presentados corresponden a un grupo experimental de 23 niños (quienes recibieron la propuesta) y a uno control de 26 niños (quienes siguieron el plan ordinario). Ambos grupos tenían un nivel inicial muy similar de acuerdo con el instrumento descrito antes. El grupo experimental avanzó en los cinco rubros de manera considerable (de 5.7 a 10.35 puntos sobre 15 en FAM; de 6.52 a 16.61 sobre 30 en CON; de 8.17 a 21.91 sobre 40 en ESC; de 7.26 a 9.3 sobre 10 en ART; de un nivel promedio de 1.61 a uno de 2.48 en EFE; todas las diferencias son estadísticamente significativas con $p < .001$), mientras que el control lo hizo de manera notablemente menor (de 6.19 a 7.15 puntos sobre 15 en FAM, $p = .204$; de 6.73 a 11.5 sobre 30 en CON, $p = .002$; de 12.36 a 19.12 sobre 40 en ESC, $p = .008$; de 7.83 a 9.43 sobre 10 en ART, $p = .01$; de un nivel promedio de 1.96 a uno de 2.27 en EFE, $p = .285$). La propuesta de lectura se mostró claramente efectiva en sus propósitos.

Podemos distinguir dos subgrupos de niños que asisten al nivel preescolar (preprimaria, Kindergarten) y presentan problemas durante el proceso de aprendizaje de la lectura. Uno de ellos está formado por niños con necesidades especiales; es naturalmente heterogéneo, debido a que sus problemas se deben a déficits cognitivos muy variados; y por tanto se le debe atender y se le atiende con programas a la medida de prácticamente cada niño, conforme al síndrome de que se trate. El otro grupo consiste de niños que podríamos denominar “en riesgo”; las causas de sus problemas no parecen ser déficits tan marcados o severos que se requiera de una escuela especial, y con la oportuna atención parecen hacer progresos que los acercan a los demás niños. Aquí podemos realizar una intervención puntual y no tan *ad hoc* como en el caso del primer grupo. La presente investigación fue realizada en el Centro de Desarrollo Humano (CDH, Guadalajara,

México), en cuyo turno matutino se atiende al primer grupo de niños, mientras que el segundo recibe ayuda tanto en el turno vespertino como en cursos que se llevan a cabo en el verano o en horarios especiales durante los cursos ordinarios.

La experiencia de la primera autora (JSS), acumulada a lo largo de muchos años en la atención de ambos grupos de niños, se fue decantando en un conjunto selectivo de materiales y actividades que parecían conducir a progresos importantes en la adquisición de la lectura. Dicho conjunto se construye naturalmente a partir de adaptaciones y modificaciones de un gran rango de materiales y actividades que pedagogos e investigadores producen de manera incesante. El trabajo de adaptación y modificación es en parte intuitivo-reflexivo (se toma lo que se ve que da buenos resultados) y en parte teórico. La colaboración del segundo de los autores (FLC), en su calidad de lingüista, contribuyó en este último sentido a darle una base fonológica al conjunto de materiales y actividades hasta constituir lo que parecía ser una propuesta nueva (Suro & Leal 2003) que merecía la pena ser puesta a prueba de una manera controlada. Esto fue posible gracias a la colaboración del tercer autor (DZ), experto en diseño experimental. El propósito de esta comunicación es dar a conocer los resultados del experimento. Consideramos que lo más importante es el rigor metodológico que tratamos de implementar en cada uno de los pasos, por lo cual pedimos paciencia a los lectores por el relativo detalle con que exponemos cada una de las partes del proyecto.

La prueba de habilidades de lectura (pre- y post-tratamiento)

El primer problema que tuvimos que resolver era encontrar un instrumento que nos permitiera medir las habilidades de lectura antes y después de la intervención. Todo mundo sabe que la literatura sobre el tema de las habilidades subyacentes a la lectura es inmensa y no es tarea fácil alcanzar una visión de conjunto ponderada. Afortunadamente para nuestra investigación, el *National Research Council* de los Estados Unidos llevó a cabo una labor extraordinaria de revisión y meta-análisis de las decenas de miles de trabajos que existen en aquel país y extrajo de él una serie de listas de “logros de lectura” (*reading accomplishments*) en los distintos niveles educativos que podemos considerar como sólidamente establecida por la investigación psicológica y pedagógica de aquel país.

Existen *a priori* dos argumentos que podrían hacer cuestionable la utilización de estos resultados, uno lingüístico y otro cultural:

- Por una parte podría argüirse que la adquisición de la lectura en español acaso discurre por una ruta distinta a lo que se ha encontrado en inglés. Estamos de acuerdo en que el ideal sería partir de un meta-análisis de la literatura en español sobre habilidades tempranas de la lectura en vez de uno que se refiere al inglés. Desgraciadamente, no parece existir nada que se compare al estudio del *National Research Council* para nuestra lengua. Dos estudios españoles (Jiménez González y Ortiz González 1995, Lebrero 1996) y uno mexicano (Vega Pérez 2002) parecen confirmar los hallazgos americanos (Suro, Leal & Zarabozo, en prensa). De hecho, la única duda sería que nos ha surgido viene más bien de una publicación reciente en inglés, donde se cuestiona la importancia de estimular la conciencia fonológica para la adquisición de la lectura en general y del principio alfabético en particular (McGuinness 2005), y esa duda sí que podría depender de las peculiaridades de sistemas ortográficos poco transparentes.
- Por otra parte podría argüirse que los resultados norteamericanos corresponden a un sistema de enseñanza distinto del de los niños mexicanos (o incluso hispanohablantes). Al menos para el caso de México, sin embargo, estamos en suelo más o menos firme, toda vez que la reforma educativa de 2002 estableció la obligatoriedad de la educación preescolar en México, y los objetivos del programa nacional que surgió dos años después (Manteca Aguirre 2004) están en casi perfecta armonía con la lista de logros de lectura a que llegó el meta-análisis. Podemos decir al menos que en general las actividades que la Secretaría de Educación presenta como lineamientos a seguir por todas las escuelas, públicas y privadas, están encaminadas a que los chicos alcancen niveles comparables a los del sistema norteamericano.

Por ello pensamos que la utilización de la lista de logros mencionada antes es un buena base para capturar los avances a que aspire cualquier intervención en preescolar.

A continuación proporcionamos una versión castellana fiel al original, aunque parcialmente parafraseada, de la lista de logros en el nivel de preescolar (Snow, Burns & Griffin 1998: 80):

1. *El niño en preescolar conoce las partes de un libro y las funciones de cada parte.*

2. *Empieza a seguir la pista de lo impreso cuando escucha lectura de textos familiares o cuando relee su propia escritura (sus propios garabatos).*
3. *Hace como que “lee” textos familiares, es decir no de manera literal a partir solamente de lo impreso (lectura emergente).*
4. *Reconoce y puede nombrar todas las letras mayúsculas y minúsculas.*
5. *Comprende que la secuencia de letras en una palabra escrita representa la secuencia de sonidos (fonemas, segmentos) en una palabra hablada (principio alfabético).*
6. *Aprende muchas correspondencias sonido-letra, pero no todas.*
7. *Reconoce algunas palabras por su apariencia visual, incluyendo muchas palabras frecuentes (a, the, I, my, you, is, are).*
8. *Usa nuevo vocabulario y construcciones gramaticales en el habla.*
9. *Sabe moverse de una situación de lenguaje oral a una situación de lenguaje escrito y viceversa.*
10. *Se da cuenta cuando enunciados simples carecen de sentido.*
11. *Relaciona información y acontecimientos que aparecen en un texto con cosas de la vida y éstas con aquéllos.*
12. *Vuelve a contar, representa o dramatiza cuentos o partes de cuentos.*
13. *Escucha atentamente lecturas de libros por el maestro.*
14. *Puede nombrar algunos títulos de libros y sus autores.*
15. *Manifiesta familiaridad con diferentes tipos de texto o géneros (p.ej. cuentos, textos expositivos, poemas, periódicos, y trozos impresos como señales, anuncios, etiquetas).*
16. *Responde correctamente a preguntas sobre cuentos que se le han leído en voz alta.*
17. *Hace predicciones basadas en ilustraciones o partes de cuentos.*
18. *Manifiesta que entiende que palabras que se le dicen consisten en secuencias de fonemas.*
19. *Diciéndole secuencias como dan—dan—den, puede identificar que las dos primeras son iguales y la tercera diferente.*
20. *Diciéndole secuencias como dak—pat—zen, puede identificar que las dos primeras comparten un sonido (a).*

21. *Diciéndole segmentos de palabras, las puede unir para formar una palabra significativa.*
22. *Diciéndole una palabra, puede producir otra que rime con aquélla.*
23. *De manera independiente escribe muchas letras mayúsculas y minúsculas.*
24. *Usa conciencia fonológica y conocimiento de las letras para deletrear de manera independiente (inventada o creativa).*
25. *Escribe (de manera no convencional) para expresar lo que quiere decir.*
26. *Construye un repertorio de palabras que sabe escribir de manera convencional (no inventada).*
27. *Muestra que se da cuenta de la diferencia entre “escritura de niños” y ortografía convencional.*
28. *Escribe su propio nombre y apellido, y los nombres de pila de algunos amigos o compañeros.*
29. *Puede escribir la mayoría de las letras y algunas palabras que se le dictan.*

Con otras palabras, en la extensísima literatura norteamericana sobre habilidades de lectura parece haber acuerdo en que la mayoría de los niños habrán alcanzado estos 29 ítems en la última etapa de preescolar.

Conviene advertir que hay al menos dos ítems en la lista anterior cuya aplicación a nuestra lengua resultan algo problemática debido a diferencias culturales o tipológicas entre el inglés y el español:

- Ítem 7: todas estas palabras son gramaticales, y si bien en español existen palabras monosilábicas comparables (*un, el, yo, mi, tú, es, son*), al menos en las escuelas mexicanas no se pone énfasis en ellas. La razón es comprensible: las palabras gramaticales en general y las monosilábicas en particular son difíciles de reconocer como tales (Matute & Guajardo 1992); no creemos que en inglés sea distinto, pero tal vez las enormes dificultades de su sistema ortográfico hagan necesario gramemas monosilábicos para ir familiarizando a los niños con ellas en casos relativamente simples.
- Ítem 20: la secuencia que se da como ejemplo corresponde a un patrón fonotáctico perfectamente normal en inglés, en el sentido de que se trata de palabras posibles; en cambio, en español dicho patrón corresponde a estructuras silábicas de suyo no muy frecuentes (p.ej. [auto.di.dak.to], [pat.mos], [sen.sa.to]), pero no en

posiciones a final de palabra, y ciertamente tampoco a palabras fonotácticamente posibles. Tal vez en este ítem pudieran substituirse palabras como *dan, par, sol, gas*, aunque aún así conviene enfatizar que el uso de tales secuencias no es pedagógicamente usual en nuestro medio.

Ahora bien: no todos los ítems de la lista se prestan a una evaluación independiente y objetiva. Originalmente ideamos y realizamos una encuesta a maestros de preescolar, pero los resultados no fueron lo suficientemente confiables como para basar la investigación en ellos. Uno de los propósitos de esa encuesta era ver cuán intensa y precisa debía ser la capacitación requerida por los asistentes de investigación encargados de administrar el cuestionario (estudiantes del 8° semestre de la carrera de psicología en nuestra universidad) y hasta dónde podrían los maestros de preescolar entender el sentido de nuestras preguntas. Al entrevistar a los asistentes nos quedó claro que la capacitación debía ir más lejos que las sencillas indicaciones que les dimos y abarcar un entrenamiento formal y prolongado. Por otra parte, el examen de los datos nos demostró que el juicio de los maestros sobre las habilidades de sus alumnos no era confiable (un dato especialmente significativo en este sentido fue el hecho de que los resultados mostraban poca dispersión, lo cual era poco creíble y ciertamente no corresponde a lo que encontramos después). De esta manera, nos quedó claro que debíamos tratar de convertir la lista de logros de lectura en preescolar en una prueba que pudiéramos aplicar directamente a los niños. La prueba que construimos no corresponde completamente a la lista de logros, ya que solamente algunos ítems son operacionalizables de manera de poder obtener resultados comparables en dos entrevistas (una antes y otra después de la intervención). La Prueba de Habilidades de Lectura como tal se divide en tres baterías, como se muestra en el cuadro 1.

A estas tres baterías añadimos otras dos. Una concierne la articulación (ART) y en ella el niño debe asignar palabras a dibujos, teniendo cuidado de que las palabras meta no sean las más frecuentes y fáciles sea por su composición segmental, su estructura silábica o su patrón acentual (máx. 10 puntos). El propósito de esta batería adicional es detectar problemas de articulación que, si bien no pertenecen como tal a las habilidades de lecturas, podrían interferir o frenar su adquisición. La segunda batería corresponde al nivel de formación de hipótesis que, según el modelo de Emilia Ferreiro, el niño construye acerca del tipo de representación del sistema de escritura que se pretende que aprenda (Ferreiro & Teberosky 1979).

Judith SURO SÁNCHEZ, Fernando LEAL CARRETERO y Daniel ZARABOZO
Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística

Cuadro 1. Baterías de la Prueba de Habilidades de Lectura

BATERÍA	TAREA	CALIFICACIÓN
Familiaridad con textos escritos (FAM)	L1. Puede nombrar el título de un libro y su autor	Máx. 15 puntos
	L2. Conoce las partes de un libro	
	L3. Hace predicciones basada en ilustraciones o partes del cuento	
	L4. Escucha atentamente la lectura de un cuento por el instructor	
	L5. Vuelve a contar el cuento	
Conciencia fonológica (CON)	C1. Puede contar el número de sílabas de una palabra oral	Máx. 30 puntos
	C2. Escuchando secuencias de sílabas, puede identificar la que es diferente	
	C3. Diciéndole una palabra, puede producir otra que rime con la que se le dice	
	C4. Reproduce el sonido inicial de una palabra que se le dice	
	C5. Puede unir una secuencia de segmentos para formar una palabra	
	C6. Divide palabras sencillas en segmentos	
Reconocimiento del sistema de escritura (ESC)	E1. Comprende que la secuencia de letras en una palabra escrita representa la secuencia de sonidos en una palabra hablada (principio alfabético)	Máx. 40 puntos
	E2. Conoce algunas correspondencias letra-sonido (nombres de las letras)	
	E3. Escribe su nombre y el de un amigo	

Aquí nos permitimos una digresión para explicar el interés de este modelo. El estudio más profundo que se ha hecho en México sobre la enseñanza de la escritura se llevó a cabo a comienzos de la década de los 80: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio analizaron una muestra de 886 niños mexicanos que cursaban primer grado en zonas con altos porcentajes de fracaso inicial (Ferreiro y Gómez Palacio 1982; véase también Ferreiro y cols. 1979). Dicho estudio se realizó desde una perspectiva psicogenética inspirada por Piaget, en la cual se

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat. ISBN: 84-370-6576-3.

asume que el niño se comporta de manera análoga a un pequeño “científico” que plantea “hipótesis” cada vez más acertadas para la comprensión de fenómenos y la resolución de problemas (Ferreiro y Teberosky 1979: 241-269). La investigación concluyó que los niños pasan por tres “hipótesis” antes de llegar al nivel alfabético:

- 1) En el nivel “pre-silábico” las escrituras son ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafías y sonidos (se escriben p.ej. garabatos); no hay constancia o identidad entre las grafías; el niño escribe hasta que llega al límite de la hoja; todo se escribe de la misma manera; las grafías aparecen en el mismo orden pero con diferente cantidad; varían la cantidad y el repertorio para diferenciar una palabra de otra.
- 2) En el nivel “silábico” el niño comprende que las diferencias de las representaciones escritas se relacionan con las diferencias en las pautas sonoras de las palabras; se intenta una correspondencia entre grafías y sílabas.
- 3) En el nivel “silábico-alfabético” coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética; se trata de un híbrido o etapa intermedia, en la cual algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas.

Pasadas estas etapas, tenemos el nivel “alfabético”, en el cual desaparece el análisis silábico, y finalmente se establece una correspondencia entre fonemas y grafías; el niño comienza a segmentar la palabra en las letras que la componen: ha comprendido que la palabra tiene una relación con la fonología independiente del significado. (Poco tiempo después se llegó a resultados semejantes para la lectura en inglés, como es más generalmente conocido; véase Frith 1986).

Sobre la base de este modelo, las investigadoras encontraron que el nivel de desarrollo infantil de los niños mexicanos no correspondía al nivel de enseñanza de la lectura de los libros de texto: dicho técnicamente, los libros de texto estaban diseñados para niños en el nivel “alfabético”, mientras que la abrumadora mayoría de los niños (90%) en el inicio de primer grado estaban en el nivel “presilábico” frente a 4% en el “silábico”, 6% en el “silábico-alfabético” y 0% en el “alfabético” (al final de primer grado estas cifras habían mejorado considerablemente: 12% presilábico, 12% silábico, 63% silábico-alfabético y 13% alfabético). A partir de estos resultados se inició una profunda reforma de los libros de texto escolares (que en México son utilizados exclusivamente en la educación pública y ampliamente en

la privada). De allí el interés que tenía para nosotros incluir esta batería en nuestro estudio.

Para la presentación oral tendremos la forma completa de los instrumentos utilizados que aplicamos para su inspección. Creemos que es posible y deseable proceder a su normalización. Hasta ahora los hemos utilizado como un valioso auxiliar en la evaluación de más de 200 niños con problemas de lectura.

La propuesta pedagógica

Como dijimos antes, las actividades de nuestra propuesta son en su mayoría adaptaciones de revisiones extensas de programas e ideas existentes. Solamente algunos de los materiales son nuevos, pero el cambio más significativo consiste en una amplia reorganización de actividades y materiales de acuerdo con algunos principios lingüísticos sencillos.

En primer lugar, aprender a leer utilizando un sistema de escritura alfabético implica desarrollar la habilidad de reconocer los segmentos (fonemas) de una lengua y asignarles las grafías que les corresponden. En el cuadro 2 los exponentes indican el orden aproximado de dificultad de discriminación de los segmentos en español.

Cuadro 2. Rangos de discriminabilidad de los segmentos en español

SEGMENTOS	ORALES		DENTALES		PALATALES	ALVEOLARES	
OCCLUSIVOS	p ¹	b ³	t ⁵	d ⁸		k ¹	g ³
AFRICADOS					ç ⁶		
FRICATIVOS	f ⁴		s		ž ⁹		x ⁴
LÍQUIDOS				l ¹⁰	r ¹⁰	ř ¹⁰	
NASALES	m ²		n ⁷		ñ ⁷		

El segmento fricativo [s] tiene propiedades fonológicas y morfológicas especiales (cf. Harris 1983) y por ello no tiene exponente. El sombreado en el cuadro tabla indica (siempre con la excepción de [s]) la progresiva dificultad para diferenciar los sonidos, tanto en la producción como en la comprensión. Partiendo de esta idea muy básica se nos ocurrió pensar que la enseñanza de las grafías debería respetar este orden de dificultad. Se trata, en efecto, de una jerarquía cognitiva: es más fácil procesar informaciones máximamente distintas (p.ej. [p] vs. [k] producidos en los dos extremos de la cavidad bucal) que procesar informaciones relativamente similares (p.ej. [p] vs. [b] producidos en el mismo lugar). Si la adquisición de la lectura

es un ejercicio de reflexión por parte de los niños sobre la lengua, y en este punto sobre los segmentos, entonces podemos pensar que esa reflexión resulta más sencilla de llevar a cabo cuando el procesamiento cognitivo se jerarquiza de lo más fácil a lo más difícil.

Ahora bien: uno de los grandes acontecimientos de la lingüística contemporánea es el redescubrimiento de la sílaba como entidad teórica de gran importancia y de manera paralela el hecho de que el segmento (correlato fonológico de la letra o el grafema) ha pasado completamente a segundo plano. La sílaba es el objeto lingüístico más fácil de captar, al menos en el caso de la sílaba prototípica (CV). Al introducir el nivel silábico en la enseñanza de la lectura en niños con déficits en la lectura hemos logrado resultados mucho mejores, si bien es importante no retardar innecesariamente la transición a los segmentos, para evitar que el niño se quede con la idea de que el sistema de escritura es un código silábico (McGuinness 2004). Un ejemplo que ilustra la manera como introducimos la sílaba en la propuesta es el de una modificación a un material de Pierre Faure. Originalmente se trata de un conjunto de fichas, cada una de las cuales contiene una letra que representa un segmento. La experiencia nos ha mostrado que este material y las actividades asociadas a él (construir palabras) no funcionan con todos los niños: el éxito depende de que el niño haya comenzado la transición de la “hipótesis” silábica a la alfabética, mientras que aquellos que todavía no han abandonado la “hipótesis” silábica no logran avanzar en ese aprendizaje (esta conceptualización en términos de “hipótesis” la debemos a Ferreiro & Teberosky 1979). La modificación consiste en utilizar fichas que contienen sílabas en lugar de letras. Huelga decir que nuestro “silabario móvil” incluye un ordenamiento de las fichas silábicas acorde con el orden de dificultad en el procesamiento diferencial de segmentos mencionado antes.

Las sílabas son el comienzo del análisis suprasegmental (distribución del acento, patrones rítmicos, contornos entonacionales), el cual no juega un papel central en nuestra propuesta debido al hecho de que los niños en preescolar están apenas entrando en el conocimiento del sistema de escritura. Una extensión a niños más grandes (que es un proyecto a futuro) tendría por supuesto que incluir tanto el nivel suprasegmental como las reglas fonotácticas y los rasgos distintivos, a fin de completar la comprensión cabal de la relación entre lenguaje y escritura.

La insistencia en estos aspectos fonológicos elementales no debe, sin embargo, ocultarnos que el lenguaje es en todas sus partes semántico, es decir sirve para construir y transmitir significados. Los

significados, por su parte, se dan en el lenguaje (y por tanto en la escritura en cuanto que ella es representación del lenguaje) a tres niveles de complejidad distinto: la palabra, que es la unidad más pequeña de significado; el enunciado, que contiene varias palabras y grupos de palabras (sintagmas), los cuales forman todos juntos y enlazados una unidad de pensamiento; el texto, que contiene varios enunciados para expresar un contenido de gran complejidad (p.ej. una historia). Es importante recalcar por ello que, si bien la palabra es el principio del aprendizaje, su fin es la capacidad de leer textos enteros. Por ello, cada una de las sesiones en nuestra propuesta comienza con la lectura por la maestra de un texto. Los textos son tomados de varios géneros: cuento, fábula, texto expositivo, poema, biografía, canción tradicional.

Los niños disfrutaban desde muy pequeños con todos estos textos; pero el propósito no es solamente ganar su atención, sino también que comiencen a darse cuenta de que algo tan interesante como un cuento o una canción pueden estar contenidos en un texto escrito. En nuestra propuesta se insiste en este hecho, comenzando a señalar aspectos convencionales de la escritura como su direccionalidad (de izquierda a derecha y de arriba abajo). Antes de escuchar la lectura correspondiente se explica a los niños cómo llegó el libro al salón de clase, qué características tiene el texto (tipo de hoja, colores, tipo de letra, imágenes), quién lo escribió, cuántos ejemplares se hicieron y otras cuestiones que van situando a los niños en el mundo real de la producción de la escritura. Por supuesto que se proporciona a los niños ejemplares de los textos para que los miren, los hojeen, se imaginen de qué tratan, etc. Una vez que los niños escuchan la lectura del texto se realizan en el grupo diferentes actividades para ayudarlos a reconstruir la información que escucharon (p.ej. dramatizaciones, pinturas, re-narraciones, etc.).

A pesar de la intensidad con la que se trabaja en crear en los niños la conciencia del texto escrito, es necesario descender de esta complejidad global para enseñar a los niños a reconocer que un texto se divide en enunciados, éstos en sintagmas, y éstos en palabras. La propuesta de enseñanza en grupo se organiza en bloques que enfatizan, en primer lugar, el análisis, comprensión y construcción fonológica de palabras (p.ej. *tortuga*); en segundo lugar, la formación de sintagmas, p.ej. mediante el uso de artículos junto con los sustantivos (*la tortuga*) y enunciados, p.ej. mediante la aplicación de predicados nominales o verbales al sintagma sujeto (*la tortuga come*); y finalmente, en tercer lugar, la conexión de enunciados para formar textos coherentes e interesantes.

En general, nuestra propuesta insiste en que el lenguaje se articula de tres maneras: las palabras (el léxico) se componen de sonidos (la fonología) y se enlazan para formar sintagmas, enunciados y textos (la sintaxis). A cada uno de estas articulaciones le corresponde un modo específico de análisis. Dentro de la teoría lingüística eso da lugar a sus tres grandes especializaciones; y dentro del niño que necesita reflexionar sobre la lengua para adquirir la lectoescritura, eso da lugar a tres modos de conciencia. Este principio elemental encuentra aplicación en la enseñanza de la lectura en tanto que produce una cierta organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, tal como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3. Actividades de la propuesta pedagógica examinada

ACTIVIDADES	NIVEL DE ANÁLISIS
Escuchar el texto. Expresión verbal	A. Prelingüístico
Memorizar rimas, trabalenguas, diálogos, textos y canciones. Segmentación fonémica y silábica. Discriminación fonémica. Clasificación de segmentos. Ejercicios de articulación.	B. Fonológico
Análisis y formación de palabras. Elaboración de mapas conceptuales. Redes semánticas. Desarrollo del vocabulario. Campos semánticos.	C. Léxico
Análisis y organización de enunciados (sujeto, predicado; nombre, verbo). Secuencias narrativas. Estructura del texto.	D. Sintáctico
Datos de edición de libros. Datos sobre los autores.	E. Postlingüístico

Con los términos “prelingüístico” y “postlingüístico” sólo queremos indicar que las actividades respectivas no involucran un análisis del lenguaje en tanto que lenguaje. El propósito último de una propuesta de lectura es separar e integrar los tres modos de análisis lingüístico, cultivando en el niño no solamente una conciencia fonológica, sino también una conciencia léxica y una conciencia sintáctica, de lo que las descripciones anteriores sólo contienen ejemplos breves.

Los sujetos y la capacitación del equipo de trabajo

El estudio se realizó en la ciudad de Guadalajara (México) con niños en el segundo semestre de 3° de preescolar que manifestaban problemas de aprendizaje según el criterio de sus maestras. Se buscó diversificar la muestra con respecto a nivel socioeconómico (bajo,

medio bajo, medio alto, alto) y tipo de escuela (pública vs. privada, normal vs. especial), asignando el Grupo de Estudio (GE) y el Grupo Control (GC) como se indica en el cuadro 4.

Cuadro 4. Tipos de escuela en la muestra estudiada

TIPO DE ESCUELA	GE	GC
Privada especial	3	6
Privada	13	14
Pública	6	6
Total	22	26

En cuanto al género, el GE tenía 17 niños y 5 niñas y el GC 19 niños y 7 niñas. Primero se formó el GE, solicitando permiso y aprobación de la dirección de la escuela así como a los padres; luego se buscó el pareamiento con los controles. Inicialmente el GE estaba compuesto por un número mayor de niños, pero se fue reduciendo por diferentes circunstancias. Se platicó con cada niño de manera individual y se le explicó el trabajo a realizar, sin que ninguno de ellos manifestara resistencia. A cada niño se le aplicó la Prueba de Habilidades de Lectura en forma individual durante el mes de Noviembre de 2004. Una vez contando con la evaluación se inició la aplicación de la propuesta, dos veces a la semana en sesiones de una hora durante seis meses (con un total de 24 sesiones). El horario de aplicación fue variable dependiendo de las posibilidades de cada escuela. En las escuelas especiales se trabajó individualmente, en las demás con grupos de 4 a 6 niños.

Antes de aplicar la Prueba y la Propuesta, se organizó un curso de capacitación con los siguientes tópicos: en (a) teoría fonológica básica, (b) la comprensión exhaustiva de los varios ítems de la lista modificada del NRC así como de la Prueba misma, y finalmente (c) la concepción de Emilia Ferreiro sobre los niveles de las hipótesis que hacen los niños tratando de interpretar grafías. Asistieron a él 22 personas, aproximadamente la mitad de las cuales eran maestras y terapeutas del lenguaje que laboran en el CDH o están asociadas con él, y la otra mitad eran estudiantes del 8° semestre de la carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara. El curso tuvo 6 sesiones de 2½ horas cada una. Para administrar la Prueba se incluyeron solamente las 8 personas que habían asistido a todas las sesiones, que habían aceptado asumir la responsabilidad de permanecer en el equipo durante la duración del experimento y que habían aprobado un examen. Esas 8 personas, junto a la primera autora de esta

comunicación, fueron quienes aplicaron la propuesta y administraron la Prueba de Habilidades de Lectura antes y después del tratamiento. Durante la aplicación de la propuesta se tenían sesiones semanales de 2 horas para entregar programa y material al equipo y discutir las actividades siguientes.

Los resultados de las Pruebas de Habilidades de Lectura fueron escudriñados y la aplicación de la Propuesta fue supervisada de cerca. Algunos casos, tanto del GE como del GC, fueron excluidos algunos casos de la muestra por advertirse errores humanos que podrían falsear los resultados.

Resultados

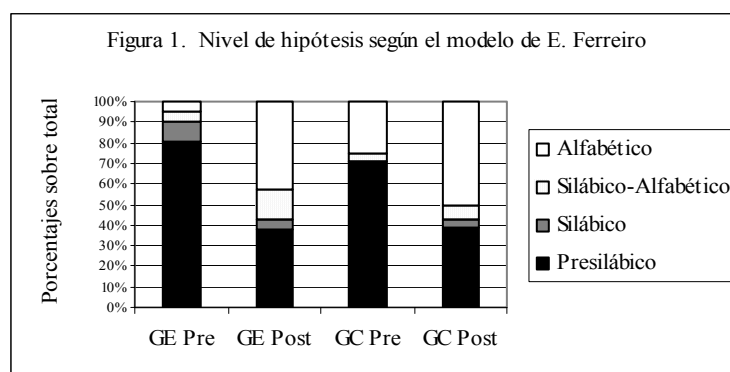
Con excepción de la variable ESC (para la cual el GE tenía un punto de partida considerablemente inferior), ambos grupos tenían un nivel inicial muy similar de acuerdo con el instrumento descrito antes. El cuadro 5 muestra los promedios de las cuatro variables paramétricas (obtenidas por puntajes) obtenidas por cada grupo pre y post intervención.

Cuadro 5. Promedios por grupo de las cuatro variables paramétricas antes y después del tratamiento

VAR.	MÁX.	GE PRE	GE POST	DIF.	<i>p</i>	GC PRE	GC POST	DIF.	<i>p</i>
FAM	15	5.64	10.27	4.63	< .001	6.19	7.15	0.96	= .204
CON	30	6.45	16.09	9.64	< .001	6.73	11.50	4.77	= .002
ESC	40	7.45	21.09	13.64	< .001	12.36	19.12	6.76	= .008
ART	10	7.18	9.27	2.09	= .001	7.83	9.43	1.60	= .010

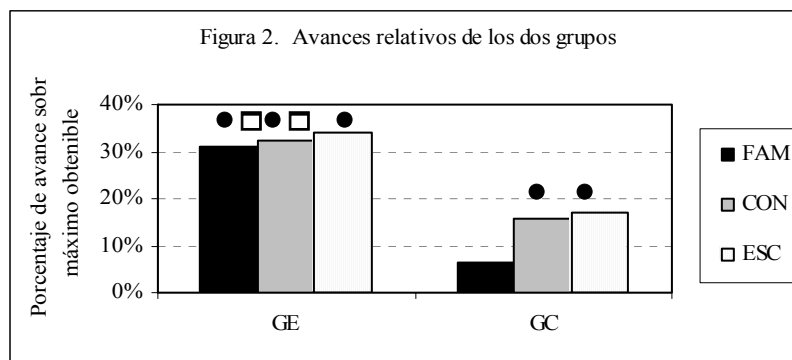
En cada grupo la comparación estadística post-pre se realizó con una prueba *t* de Student para un diseño de grupos relacionados (Zar 1999). Con la excepción de la variable FAM en el GC, se observaron mejorías estadísticamente significativas entre las dos evaluaciones de ambos grupos. En vista del nivel de significación estadística podemos decir que solamente un resultado no es generalizable a la población investigada (niños en 3° de preescolar con problemas de aprendizaje identificados por sus maestras), a saber FAM en el GC (la diferencia entre los promedios antes y después, tal como las mide nuestra Prueba de Habilidades de Lectura, son tan pequeñas y el grado de dispersión tal que la prueba *t* nos informa que no puede excluirse la hipótesis nula).

La variable adicional EFE (el nivel de “hipótesis” sobre la escritura alcanzado por los niños) requiere un poco más de atención. A diferencia de las otras cuatro variables, EFE no es paramétrica (los cuatro niveles postulados por Ferreiro constituyen solamente una escala ordinal, sin que podamos decir que la distancia entre un nivel y el siguiente es cada vez la misma). La figura 1 muestra los porcentajes de niños en cada grupo que se encontraban en uno u otro nivel de hipótesis antes y después del tratamiento.



Discusión

En primer lugar, quisiéramos insistir en los tres resultados más importantes desde nuestro punto de vista, las variables FAM, CON, ESC, que según la literatura son decisivas en la adquisición de la lectura, son centrales a nuestra propuesta y fueron medidas por la Prueba de Habilidades de Lectura. Si consideramos los avances logrados antes y después de nuestra intervención y medidos con la Prueba de Habilidades de Lectura, y los representamos como porcentajes, podemos visualizar el efecto de ella en la Figura 2. En esta figura, el pequeño círculo (●) indica diferencias significativas ($p < 0.01$) entre pre y post intervención, mientras que el pequeño cuadro (□) indica diferencias significativas ($p < 0.025$) entre grupos post intervención.



Estos datos muestran que nuestra propuesta fue mayormente eficaz que las propuestas usuales con respecto a las tres variables principales de la Prueba de Habilidades de Lectura.

En cuanto a la variable adicional ART (véase cuadro 5, última fila), el punto de partida del GE era más bajo que el del GC, por lo que el avance más rápido del GE redujo considerablemente la ventaja del GC sobre el GE. No debemos olvidar que la articulación se midió solamente para detectar si existía en los niños de la muestra un problema fonológico (a nivel de los segmentos, los rasgos distintivos, la fonotaxis o el acento léxico) que pudiera estar afectando la lectura. En la medida en que existía, parece que tanto con nuestra propuesta como con el currículum ordinario se estaba solucionando.

En cuanto a la variable adicional EFE, los resultados obtenidos son algo más difíciles de interpretar. Recordemos que la investigación de Ferreiro y cols. (1982) había encontrado que los niños mexicanos al inicio de primer grado tenían una distribución muy inclinada hacia los niveles inferiores. Esta distribución se parece mucho a la que el GE tenía, pero a comienzos de 3° de preescolar, mientras que en el GC encontramos una distribución mejor. Este dato parece indicar que la reforma educativa que arranca del estudio de Ferreiro y cols. ha tenido éxito. Lo interesante del resultado obtenido es que la considerable diferencia entre GE y GC casi desapareció al final del tratamiento, lo que sugiere que nuestra propuesta podría tener un efecto positivo sobre la variable EFE.

Quisiéramos enfatizar aquí que los resultados obtenidos son muy robustos, debido al triple rigor metodológico empleado: (1) en la Prueba de habilidades de Lectura, basada en un meta-análisis de estudios norteamericanos que pusimos en relación con los objetivos de

las autoridades educativas mexicanas, y que fue aplicada por un personal cuidadosamente entrenado y seleccionado; (2) en la propuesta pedagógica basada en la experiencia de 30 años de uno de los autores, combinada con elementos de la teoría lingüística y empleando los aspectos más prometedores de muchas y muy diversas propuestas anteriores, siendo administrada por personal seleccionado, entrenado y supervisado de cerca; (3) en la selección de la muestra.

Finalmente es importante hacer explícitas las limitantes del estudio. La propuesta no se dirige primariamente a niños con discapacidades severas (tanto la experiencia anterior como los resultados no publicados de una intervención previa nos habían convencido de que esto no era viable). Tampoco se dirige a niños con capacidades normales, si bien hemos observado mejoras notables en niños normales con estimulación deficiente. La propuesta se dirige a niños con déficits no demasiado severos y el efecto parece considerable. Un trabajo pendiente sería cotejar los resultados de nuestra intervención con los resultados de un meta-análisis sobre métodos pedagógicos realizado recientemente en los Estados Unidos (NICHHD 2000; cf. McGuinness 2004, 2005).

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E., Gómez-Palacio, M. y cols. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA).
- Ferreiro, E., Gómez-Palacio M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A., Cantú R.L. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA).
- Harris, J.W. (1983). *Syllable structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jiménez González, J.E. & Ortiz González, M. del R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Lebrero, M.P. (1996). Dominio lector conseguido en alumnos de 5 años. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, XVII, 3, 17-22.
- Matute, E., Guajardo, S., Zúñiga, A. (1992) La noción de palabra en el niño: análisis a través de estímulos gráficos. *Tiempos de Ciencia* 26: 11-18.
- McGuinness, D. (2004) *Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read: The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat. ISBN: 84-370-6576-3.

Judith SURO SÁNCHEZ, Fernando LEAL CARRETERO y Daniel ZARABOZO
Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística

- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Reports of the Subgroups*. Washington, DC: United States Government Printing Office.
- Manteca Aguirre, Esteban, coord. (2003). *Programa de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Snow, C.E., Burns, S.M. & Griffin, P., eds. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Suro, J. & Leal, F. (2003). A Linguistically Based Reading Course for Children with Special Needs. Poster presentado en la *54th Annual Conference of the International Dyslexia Association*, San Diego, CA, 15 Noviembre 2003.
- Suro, J., Leal, F. & Zarabozo, D. (en prensa). Hacia una prueba de habilidades de lectura en etapas tempranas. En: A. Peredo (ed.) *El complejo campo de la educación*, Universidad de Guadalajara.
- Vega Pérez, L.O. (2002). Análisis del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. *Memoria del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp. 22-28). México: Secretaría de Educación Pública.
- Zar, J.H. (1999). *Biostatistical analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat. ISBN: 84-370-6576-3.