

1ej: 39



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**ANALISIS DE UNA SECUENCIA INSTRUCCIONAL PARA
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN NIÑOS PREESCOLARES.**

TESIS

Que para obtener el Grado de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

presenta

MARIA ANTONIETA DIAZ GUTIERREZ

MEXICO, D. F.

1982



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

C O N T E N I D O

	<u>Pág.</u>
CAPITULO I. Introducción.	1
I.1 Antecedentes.	5
I.2 Objetivos.	40
CAPITULO II. Método.	48
II.1 Procedimiento	50
CAPITULO III. Resultados.	71
III.1 Análisis global de resultados	99
III.2 Análisis individual de resultados	112
III.3 Discusión, sugerencias y conclusiones	133
BIBLIOGRAFIA.	143
APENDICE	149

*mepg.

CAPITULO I.

INTRODUCCION

Desde hace 3 ó 4 décadas, el estudio de la lectura ha sido un tema de interés para maestros, investigadores, psicólogos y aquellos que de alguna manera tienen inquietudes relacionadas a su naturaleza, forma de adquisición, desarrollo y variables o factores determinantes. A pesar del gran número de estudios realizados al respecto, el análisis de la lectura ha permanecido confuso y existen aún muchas incógnitas por resolver, puesto que se han planeado distintos caminos para todo lo relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje de ésta. Así mismo, afortunadamente, se han ampliado las fronteras y se ha incrementado la atención sobre este campo que se encuentra en continua evolución, como señala Ackerman, 1972 "no existen suficientes estudios que demuestren la validez de los programas y aspectos implicados en la lectura"

El interés puesto en la lectura se debe a que es un instrumento básico dentro del medio social y cultural, además de ser un elemento vital en el desarrollo integral de los individuos, al proporcionarles una fuente para solucionar más exitosamente sus problemas y necesidades personales; esto es, el sujeto adquiere información para ser aplicada en diversas situaciones. Si bien, estos argumentos son generales, existen algunas razones actuales que han dado lugar a investigar más sobre la lectura, de entre las más importantes se encuentran las siguientes:

- a) Alto índice de analfabetismo. - Problema más evidente en países subdesarrollados. Se entiende por analfabetismo, como la incapacidad de leer y escribir en la propia lengua, fenómeno social que se deriva de la existencia de una región y época determinada, es de-

to del repertorio de lectura en los individuos de nuestra sociedad actual, al ser una herramienta elemental dentro del ámbito social, cultural y educativo. En forma específica, dentro del campo educativo, que es nuestro interés, el lenguaje escrito es el medio de instrucción por excelencia. ya que a través de éste se obtiene la información de manera indirecta, presentando diversas ventajas, tales como:

- a) Permite a cada persona adecuar su ritmo de lectura a sus habilidades e intereses y llevar a cabo el aprendizaje en cualquier tiempo y lugar.
- b) El lector puede repasar las unidades de estudio las veces que sea necesario.
- c) Promueve la habilidad de síntesis.
- d) Muchas veces permite controlar que el mensaje sea recibido.

No se puede afirmar que el lenguaje escrito sea el óptimo, sino hasta ciertos límites, debido a que:

- a) El estudiante requiere de habilidades para la lectura y la comprensión.
- b) Requiere del repertorio de generalización, en vez de memorizar al pie de la letra (Castañeda, 1979, p. 105).

De esta manera es como el lenguaje escrito es un elemento importante dentro de la comunicación que se da dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, constituye lo que se denomina un "medio de instrucción". Se define al medio instruccional como "el objeto

o recurso instruccional que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje". (Castañeda, ob. cit., p.105).

I.1 ANTECEDENTES.

Si bien es evidente que la lectura es una herramienta útil para cada individuo, ya que le permite afirmar y sistematizar los conocimientos adquiridos y aplicarlos a las situaciones pertinentes de acuerdo con los patrones culturales de su comunidad, todavía falta mucho por organizar, analizar e investigar sobre las variables relevantes de este tópico. Esto es, la integración y sistematización de los componentes esenciales es una tarea sumamente difícil, pero se está intentando. De esta manera es como existen pocas conclusiones precisas relacionadas a los siguientes aspectos:

- 1) El marco de referencia que determina la naturaleza y planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.
- 2) Definición de lectura.
- 3) Métodos de instrucción que favorecen la adquisición y mantenimiento de la lectura.
- 4) Habilidades de prelectura y la influencia de algunas variables en la adquisición y generalización de la lectura.
- 5) Estrategias utilizadas para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.
- 6) El papel que desempeña el maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.
- 7) Evaluación, prevención y corrección de la adquisición de la conducta de leer.

A continuación se describen cada uno de los aspectos enumerados anteriormente.

1. El marco de referencia que determina la naturaleza y planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El campo de conocimiento de la lectura se ha caracterizado por la presencia de varios enfoques teóricos que lo tratan de interpretar sistemáticamente y gracias a éstos se puede analizar, discutir e investigar.

De esta manera se sintetiza una gran cantidad de conocimientos intentando con ello explicar lo que es la lectura y los procesos implicados en ésta. Por lo tanto, todas las acciones que se den dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura estarán regidas por un marco de referencia. Esto significa que toda persona implicada en tal proceso se ve influenciada por un determinado marco teórico. Dependiendo de éste se precisa la definición de la lectura, el qué enseñar, cómo enseñar a leer y los componentes de la lectura.

Los enfoques teóricos más representativos que han aportado modelos de explicación en este campo han sido: a) El modelo cognoscitivo, b) El modelo psicolingüístico, c) El modelo de procesamiento de información y d) El modelo del análisis experimental de la conducta. Con el fin de obtener una visión general de los modelos, se describirán brevemente.

a) **Modelo Cognoscitivo.**

El impulso decisivo al estudio de la cognición se dio en los años 50's con la incorporación de un lenguaje concerniente al procesamiento de información. Su premisa sostiene que todo lo que conocemos acerca de la realidad de alguna manera es mediado no sólo por los órganos de los sentidos, sino por un complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial, es decir, el énfasis se

establece en los procesos internos de asimilación e interpretación de la experiencia. Por otra parte, la psicología cognoscitiva se interesa por el cómo conocen los organismos, o mejor aún, cómo adquieren conocimiento del mundo y cómo utilizan este conocimiento.

Un teórico prominente en este campo es Ausubel, quien considera que "aprender a leer es un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. El lector principiante, que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes hablados debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos"....."Aprender a trasladar mensajes escritos a verbales comprende por lo menos dos pasos principales; a) convertir palabras escritas en palabras habladas y b) aprender a combinar y convertir grupos de palabras escritas en frases y oraciones habladas". (Ausubel, 1978, p. 90 y 91).

Ahora bien, los elementos o variables que intervienen en el proceso de aprendizaje son: percepción, organización por configuraciones globales, retroalimentación y establecimiento de objetivos. (Fernández, 1972).

Una desventaja de esta aproximación es que no dice cómo se adquieren, desarrollan, almacenan o activan los procesos del que aprende.

b) Modelo Psicolingüístico.

Surge a partir de las publicaciones de Chomsky (1957 y 1965). Este campo considera los siguientes aspectos:

1. La lectura, el hablar y el escuchar deben ser tratados como un proceso de lenguaje, lo cual produce el centrarse en aspectos lingüísticos -- del texto.
2. La correspondencia entre lo impreso y el lenguaje se basa en el significado, por lo que el producto final de la lectura, más importante, es la comprensión.
3. La lectura es un proceso activo.

4. La distinción entre competencia (el conocimiento subyacente y la capacidad que la gente posee para usar el lenguaje) y ejecución (la conducta actual mostrada al usar el lenguaje).

5. El énfasis en la sintaxis, los conceptos de estructura profunda y superficial; y la complejidad transformacional.

A partir de este modelo se han derivado tres modelos de lectura, a saber:

- El modelo de sistema de comunicación de Ruddell (1969).
- El modelo de rasgos analíticos de Frank Smith (1971).
- El modelo de lectura de Goodman (1970).

El primer modelo considera a la lectura: "como una conducta psicolingüística compleja que consiste en la decodificación de unidades escritas de lenguaje, el procesamiento de lenguaje por medio de las dimensiones estructurales y semánticas y la interpretación de los datos de la estructura profunda relativos a los objetivos establecidos por el individuo" (1969).

El modelo de rasgos analíticos sostiene que la identificación de letras, de palabras y la comprensión son tareas diferentes que pueden ser ejecutadas, independientemente, sobre la misma información visual. La identificación de letras se efectúa al analizar el suficiente número de rasgos y se considera como la tarea inicial para la comprensión, siguiéndole la identificación de palabras y finalmente con la comprensión.

El modelo de Goodman pone énfasis en la contribución activa del lector al reconstruir el significado de un texto. Considera a la lectura "como un proceso por medio del cual el lector reconstruye, en algún grado, un mensaje codificado por un escritor en lenguaje gráfico" (1970, en Singer y Ruddell, 1976).

Una de las críticas más severas a este enfoque es la aceptación de una estructura sintáctica innata, lo cual supone un repertorio

innato en el ser humano y la poca atención que se da a las circunstancias bajo las cuales ocurre la conducta.

c) Modelo de Procesamiento de Información.

Este modelo tuvo auge desde hace 10 años. Considera a los humanos como procesadores de información (Simon, 1972), ya que se basa en las siguientes características que son importantes para el campo de la lectura y su enseñanza. Estas son:

1. Sistema sensorial
2. Sistema perceptual y cognitivo
 - 2.1 Memoria a corto plazo
 - 2.2 Memoria a largo plazo
 - 2.3 Atención
 - 2.4 Estrategias para procesar información.

Derivado de este modelo se han producido dos modelos de lectura, que son:

- El modelo de competencia de lectura de Venezky y Calfee, 1970
- El modelo de procesamiento automático de información de La Berge y Samuels (1974).

El primero considera como factor esencial la búsqueda visual, que comprende; a) el conocimiento general del lector y b) el conocimiento inmediato adquirido del material a ser leído. Mientras que el modelo de La Berge y Samuels, supone que la transformación del estímulo escrito dentro de significados implica una secuencia de fases. Las palabras escritas se procesan a través del sistema visual, pasa al sistema fonológico y, finalmente, al sistema semántico donde se presenta la comprensión.

Los modelos de procesamiento de información han sido criticados. Una de las críticas se relaciona con la validez de la similitud entre las computadoras y la conducta del ser humano. Otra crítica se refiere a la artificialidad de las situaciones de aprendizaje y de lo que se aprende, que distan mucho de ser lo que sucede realmente en una situación de salón de clases.

d) Modelo del Análisis Experimental de la Conducta.

Su característica es que la conducta es considerada como resultado de la conexión existente entre los estímulos y las respuestas. El aprendizaje implica cambios de conducta más o menos duraderos. Se limita a la experimentación en situaciones que puedan definirse explícitamente y que hagan mención a manifestaciones observables y mensurables, además de describir la conducta a partir de relaciones funcionales.

Este modelo "proporciona una serie de principios y conceptos derivados exclusivamente de la investigación experimental; una metodología para aplicar estos conceptos y principios, directamente a las prácticas de la enseñanza; un diseño experimental que se ocupe de los cambios que acontecen en el niño individual y una filosofía de la ciencia que insiste en descripciones, de índole observable, de las relaciones entre la conducta individual y sus condiciones determinantes". (Bijou, 1978, p. 21). Considera que las interacciones complejas evolucionan a partir de sus fases simples y comienzan en las relaciones iniciales del niño con personas y objetos. Esto no significa que se pretenda que las conductas complejas sean la suma de conductas simples.

El éxito de este enfoque se ha basado, entre otras cosas, en la aplicación de los principios de conducta. Se entiende por principio a la afirmación que describe relaciones demostradas entre variables conductuales y ambientales, es decir, "describe la relación entre lo que un individuo hace y las condiciones específicas". (Sulzer y col., 1977). Tales principios cuando se aplican dentro del procedimiento conductual hacen más probable que se dé un cambio conductual en forma más efectiva. Estos se han aplicado en todo tipo de conductas. por ejemplo: conductas académicas (Becker, 1975; Bushell, 1973), educación especial (Allyon and Azrin, 1968), auto-control (Bernstein and Quevillon, 1976), conducta creativa (Goetz and Baer, 1973), etc.

Los principios de la conducta se emplean para:

1. Adquirir o establecer repertorios no existentes en el sujeto. Com-

prende: moldeamiento, imitación y seguimiento de instrucciones.

2. Fortalecer conductas ya establecidas, pero de baja ocurrencia. Incluye: reforzamiento positivo y negativo.

3. Mantener conductas a largo plazo y aun bajo condiciones diferentes a las que estuvieron presentes en su entrenamiento. Comprende: reforzamiento intermitente.

4. Decrementar conductas indeseables. Incluye: castigo, tiempo fuera, reforzamiento diferencial de otras conductas y saciedad.

5. Control de estímulos con el fin de que la conducta ocurra ante determinados estímulos o situaciones y no ante otros. Implica: discriminación y generalización.

6. Como estímulos de ayuda para facilitar la emisión u omisión de la conducta. Incluye: los estímulos llamados suplementarios, que se dividen en : estímulos instigadores, de preparación y de apoyo. Cualquiera que sea el estímulo suplementario que se use requiere de procedimientos especiales para su presentación y retiro. Uno de ellos se conoce como desvanecimiento, ya sea aditivo o sustractivo.

Como se puede observar este enfoque lo que ha generado es un conjunto de técnicas aplicables a diversas situaciones educativas, por lo que su eficiencia, eficacia y efectividad se han venido desarrollando ampliamente y aun más se han mantenido a través del tiempo.

En relación a la lectura, específicamente, se observa que su estudio parte de relaciones funcionales entre la conducta textual y las condiciones. La conducta textual es considerada como parte de la conducta verbal y ambas se rigen por los principios y procedimientos derivados de la experimentación.

A pesar del gran impacto de este enfoque se han encontrado algunas limitaciones, tales como: dificultad de relacionar conceptos e indicadores si no son objetivos, aplicación indiscriminada de los principios sin conocer sus fundamentos filosóficos y metodológicos, quedarse en el nivel de la descripción y no de la explicación de la conducta, etc.

Evaluación general de los modelos.

El estudio de la lectura comprende un sinnúmero de factores o elementos cuya integración y sistematización es sumamente difícil, pero no implica dejar de buscar esa integración. Cada uno de los enfoques descritos han surgido en momentos históricos determinados proporcionando un avance para la explicación de la conducta en general y de la lectura en particular, satisfaciendo diversas necesidades. Cabe señalar que no hay enfoques buenos o malos, es decir, la solución a la explicación o la interpretación de la conducta no se resuelve mediante debates teóricos sino a través del trabajo directo con la materia de estudio.

Sin embargo, como menciona Kuhn, 1970 el trabajar dentro de un paradigma asegura el rápido progreso hacia metas específicas, pero no hay que cegarse a otras posibilidades y perspectivas.

Tomando en cuenta lo mencionado por Kuhn, es necesario manejar algún marco teórico para guiar la investigación, definir y explicar lo que se intenta estudiar. El decidirse por alguno, es cuestión de evaluar, establecer criterios y decidirse. Así es como en la presente investigación se decidió por el enfoque del análisis experimental de la conducta, debido a los siguientes aspectos: el objetivo de la propia investigación, la eficacia de los principios establecidos, la posibilidad de que el entrenamiento en tales principios es más rápida, ya que el manejo del enfoque es más simple; por contar con descripciones sencillas, la disponibilidad de tales principios y de una metodología científica, y por su claridad; para que de esa manera pueda ser implementado con facilidad.

2. Definición de lectura.

Uno de los problemas a los que se ha enfrentado la investi-

gación sobre la enseñanza de la lectura ha sido el de la definición de ésta. A manera de ejemplos se pueden enunciar las siguientes: para Maissony (1970) "leer oralmente ante un signo escrito, es encontrar sincronización plena de sentido"; para Borel (1949) leer significa: "ser capaz de descifrar", etc. De acuerdo con Skinner (1957), quien afirma que el término lectura se refiere a muchos procesos que se dan al mismo tiempo, por lo cual usa un término más reducido: "Conducta Textual". Se entiende por conducta textual a la operante verbal que se encuentra bajo el control de estímulos no auditivos o visuales (palabras escritas) a los que se denominan estímulos textuales, de aquí se desprende que se usen lectura y conducta textual como sinónimos.

La conducta textual, como tal, forma parte de las diversas relaciones funcionales que se dan dentro de lo que se conoce como conducta verbal, entendiéndose como conducta verbal a la conducta reforzada a través de la mediación de otras personas que han sido condicionadas precisamente para reforzar la conducta del hablante. (Skinner, 1957).

A diferencia de otros intentos, un análisis de la conducta verbal se centra, no en las respuestas resultantes, sino en las variables que las determinan. De esta manera la conducta verbal no posee ninguna característica diferente a la conducta, por lo que se cuenta con los principios y conceptos del análisis experimental para su estudio.

La conducta textual forma parte de lo que se conoce como leer. La lectura implica, además de la conducta textual, el responder a lo dicho como escucha, es decir, la comprensión. El estudio de la comprensión surgió a partir de dos publicaciones hechas por Huey (1908) y Thorndike (1917) en las que se reconoció que el auxiliar primario en la lectura es la obtención del significado de lo que se lee. A partir de lo cual se necesitó definir lo que es la comprensión y para esto se generaron algunos modelos, tales como:

I. Los modelos que formulaban descripciones y clasificaciones, bajo los cuales se produjeron listas de habilidades comprendidas en el en--

tendimiento de un texto (Spache, 197).

Otros autores clasificaron las habilidades en taxonomías (Gray, 1960).

Estas clasificaciones han sido criticadas, por ejemplo: Simons (1971) afirma que hay confusión en: a) lo que se comprende y cómo se hace, b) las habilidades pertenecientes a la comprensión de la lectura y aquéllas que se refieren a procesos más generales de pensamiento, como la generalización, c) el proceso de la comprensión, su uso o aplicación (competencia) y la enseñanza de la comprensión.

II. Cierta cantidad de investigación se ha dirigido a la aplicación de diferentes tipos de pruebas de comprensión de lectura. Taylor, 1959; Bloomer, 1966; entre otros intentaron hacer pruebas estandarizadas; mientras que Davis (1944, 1968) construyó un test de comprensión de lectura para determinar los componentes de la misma. Este último encontró que la comprensión en la lectura se componía de ocho habilidades:

- a) Habilidad en reconocer el significado de palabras.
- b) Habilidad en inferir el significado a partir del contexto.
- c) Habilidad en hallar respuestas a preguntas relacionadas al texto.
- d) Habilidad en relacionar ideas.
- e) Habilidad en hacer inferencias a partir del contexto.
- f) Habilidad en inferir el propósito, tono y modo del autor.
- g) Habilidad en identificar la técnica literaria del autor.
- h) Habilidad en seguir la estructura del pasaje.

Por otra parte, algunos más han estudiado la estructura y contenido del texto. (Chall, 1958 y Pearson, 1974). Pearson identificó tres variables: dificultad de la palabra, longitud de la oración y complejidad de la oración.

III. Modelo de procesamiento de información.

IV. Modelo psicolingüístico.

Estos descritos en el apartado anterior.

V. Dentro del enfoque del análisis experimental, la comprensión se ha tratado de explicar. Por ejemplo: Ribes (1976) señala que en la conducta textual existe una correspondencia unívoca entre estímulo y respuesta, de tal forma que para cada estímulo presentado sólo puede darse una respuesta textual correcta. Tomando en cuenta lo señalado se infiere que en la lectura, solamente, estaría implícito el nombramiento de letras y sus combinaciones para formar palabras, sin considerar el significado de tales palabras.

Sin embargo de acuerdo con Saldaña, Sierra y cols. (1974), la definición de leer comprende por lo menos dos niveles:

a) Sonar, o sea decir un símbolo en un sonido y b) Entender u obtener significado de las combinaciones de letras. Como se puede observar en las distintas definiciones de lectura, algunas se relacionan con la lectura oral, exclusivamente, mientras que otras con la lectura de comprensión y, por último, aquéllas que toman en cuenta tanto la lectura oral como la lectura de comprensión dentro de un sólo proceso.

Las investigaciones que se han interesado en el campo de la comprensión de la lectura la han tratado de definir operacionalmente, al especificar las operaciones o actividades requeridas para medir la comprensión. Por ejemplo:

I. Haring y Hanck (1969) midieron la comprensión por medio de las res--puestas a preguntas orales hechas por el profesor, después de la lectura oral.

II. Carroll (1972) midió la comprensión al determinar qué tan adecuadamente el sujeto podía juzgar la equivalencia de un mensaje escrito con una representación pictórica.

III. Sidman (1971) encontró que un niño retardado: "incapaz de leer oralmente o con comprensión, palabras escritas, podía igualar palabras habladas a figuras, y nombrar figuras. Después de ser enseñado a igualar palabras habladas con escritas, pudo leer con comprensión (igualar palabras escritas a figuras) y leer oralmente (nombrar en voz alta las palabras escritas)".

A pesar de la gran diversidad de estudios no se ha llegado a unificar criterios en cuanto a la comprensión. Sin embargo, el análisis experimental de la conducta ha aportado contribuciones prácticas que realmente han beneficiado a la adquisición, mantenimiento y generalización de la lectura, en comparación con los otros enfoques.

Ya que la presente investigación se ubica en este contexto, se toma en cuenta tanto la conducta oral como la de comprensión. Considerando como lectura oral, a la emisión de una respuesta verbal vocal ante un estímulo textual (Skinner, 1957). Y como lectura de comprensión a la igualación de palabras habladas y escritas con sus respectivas representaciones pictóricas, donde éstas últimas funcionan como ayudas que permiten establecer una respuesta textual a partir de una respuesta tactual. (Díaz, 1973). Por otro lado Berner y Grimm(1972) consideran a esta forma de comprensión en la lectura como la más elemental; proponiendo cuatro niveles:

- Identificación de figuras.
- Comprensión de lectura a través del uso de figuras.
- Seguimiento de instrucciones presentadas en forma escrita.
- Interpretación de cuentos en donde el niño contesta preguntas relacionadas al cuento.

Si bien es cierto que la lectura comprende otros niveles de comprensión más altos y complejos, no resultaría adecuado pedir al inicio de un programa de adquisición de la lectura un nivel de comprensión elevado, sino iniciar con el más sencillo, que fomente el interés en el niño; para que gradualmente se programen otros niveles.

3. Métodos de instrucción que favorecen la adquisición y mantenimiento de la lectura.

Otro de los problemas que no se ha resuelto es el que se refiere a la metodología de la enseñanza de la lectura, o sea los pasos requeridos para la adquisición de ésta. La adopción de cualquier método, procedimiento y técnicas aplicadas a una población determinada exige la necesidad de conocer previamente sus características, así como los objetivos que deberán alcanzarse.

Un requisito que se hace indispensable es la adecuada aplicación del método para así lograr mayores beneficios; haciéndose necesario un entrenamiento a los docentes en la aplicación y sistematización en el manejo de cualquier método de lectura.

Hasta la fecha se pueden distinguir tres direcciones dentro de la clasificación de los métodos de enseñanza:

La primera se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas) son el pilar indispensable para la lectura.

La segunda surgió a partir de los descubrimientos psicológicos implicados en la habilidad para leer.

Y la tercera es una tendencia ecléctica en la cual no se rechazan las dos posiciones mencionadas sino que se intentan conjugar.

A continuación se describen los diferentes métodos:

1. METODOS SINTETICOS: se caracterizan por el hecho de partir de los elementos simples del idioma como son letras y sílabas hasta llegar

a formar poco a poco las palabras, frases u oraciones. Se basa en la suposición de que la enseñanza de la lectura del alumno debe comenzar por aprender bien los elementos más simples.

Una de las ventajas de este método es que se supone que al enseñar los elementos de las palabras y la forma de combinarlas en unidades más generales se capacita a los sujetos en el reconocimiento de palabras por sí solos y con precisión. Pero también se le ha criticado puesto que no toma en cuenta la manera natural de aprender de los niños, desarrolla lentamente el campo de reconocimiento, la fluidez de la lectura y la comprensión.

Dentro de estos métodos se incluyen los siguientes:

1.1. Alfabéticos.- consisten en reconocer cada una de las letras por su nombre, enseñándose una a una para después reunir las y formar sílabas y consonantes. Es decir, primero se enseñan los nombres de las letras (ese) y se empiezan a juntar vocales y consonantes para formar sílabas y palabras. Por la importancia que se concede al reconocimiento de letras también se le conoce como método de deletreo.

La principal desventaja es la incongruencia entre el sonido -- del nombre de la letra cuando está aislada y el sonido de la letra misma cuando se une a otras.

1.2. Fonético. Su creador fue Valentín Ickelsamen en 1530. Se basa en la enseñanza de las sonoridades que forman la palabra, -- tratando de identificar cada sonoridad con un símbolo o letra. Aquí se incluye al método onomatopéyico, que usa los sonidos de la naturaleza para proporcionar interés y relación a los fonemas aislados.

Una de las principales inconveniencias de este método es cuando se encuentran sílabas que requieren una modificación en la sonoridad inicial, por ejemplo: CE, CI, QUE, Etc.

- 1.3. Silábico.- Este método considera a la sílaba como la unidad básica, esto es, se empieza enseñando directamente una serie de conjuntos de sílabas y pasando luego a presentar palabras que incluyan estas combinaciones consonante-vocal. El fundamento de este método es que las únicas letras que se pueden pronunciar solas son las vocales, puesto que las consonantes aisladas son mudas.

Una de las principales ventajas del método radica en su adecuación al idioma español, ya que es una lengua cuyo sistema estructural es silábico y por corresponder directamente a los aspectos fonético y gráfico.

2. METODOS ANALITICOS O GLOBALES. Su creador fue Nicolás Adams en 1787. Su objetivo es el análisis partiendo de las unidades globales del idioma; palabras, frases y oraciones, para llegar a reconocer los elementos simples que los constituyen. Explícitamente se postula como condición necesaria la de pasar de una diferenciación progresiva de lo general a lo particular, para lo cual se ofrecen palabras o frases, consideradas más atractivas para el niño y pasar al análisis de las partes de esa frase (Mas, 1978).

Estos métodos incluyen:

2.1. Método de la palabra .- De acuerdo con Gray, las palabras se -
presentan con figuras o ilustraciones, por lo que no es neces-
ario recurrir al deletreo para ser aprendidos rápidamente.

Este método tuvo su origen con Decroly (1921), quien consideró
que la principal atención de la lectura se dirigía hacia su --
significado y que al enseñar la lectura de las palabras como -
un todo se podía pasar a los elementos constitutivos.

Las ventajas de este método son: desarrolla la habilidad de --
comprender, hace agradable la lectura e impide el hábito de de-
letrear, favoreciendo la habilidad de leer oraciones com--
pletas.

2.2. Métodos de la frase, la oración y del cuento.- Se basan en la
creación de unidades lingüísticas de gran interés para el niño,
aumentando la comprensión con las ilustraciones.

Al igual que el método descrito en el punto 2.1. presenta las
mismas ventajas.

Una de las desventajas de estos métodos es que se presta tanta
atención en la captación del significado de lo que se lee, que
suele descuidarse el reconocimiento de nuevas palabras.

En muchas ocasiones a los métodos globales se les han llamado
IDEOVISUALES, en donde se permite al educando percibir en el -
mismo acto lector el símbolo y su significado (Torrents, 1972).

Esta metodología de la lectura se basa en algunos principios -
del desarrollo infantil, partiendo de la concepción de Piaget
(1977) acerca del desarrollo perceptual del niño, el cual pos-
tula que éste percibe inicialmente los estímulos de manera glo

bal, para posteriormente realizar el análisis de las partes - constitutivas de tales estímulos, lo que Dottrens (1973) denomina como SINCRETISMO O FUNCION GLOBALIZADORA, así como de la teoría de la Gestalt, que propone que la percepción inicial - en el ser humano es o tiende a ser global o integrativa, del todo con sus partes. A partir de estas teorías se han derivado los principios subyacentes de esta metodología, por lo que se ha preferido al método global.

Quiroz y Della Cella (1964) argumentan que "este período perceptual típico de los primeros años de vida, ya no predomina - en la edad de la adquisición de la lectura, ya que la lecto-escritura requiere de un continuo proceso de análisis y síntesis".

En contra de estos métodos se ha argumentado que por insistir excesivamente en el contenido de la lectura han descuidado el fomentar la habilidad de reconocimiento e identificación de palabras desconocidas. Estas objeciones han sido superadas, en gran parte, al incluirse en los programas de lectura ejercicios de este segundo tipo.

3. METODOS ANALITICO-SINTETICOS O ECLECTICO, (según la SEP, 1979).-

La tendencia moderna de la enseñanza de la lectura no sigue un método unilateral, sino que toma distintos elementos positivos de los métodos analítico y sintético. Por una parte, adopta las ventajas de los métodos sintéticos, tales como: progresión selección

y desarrollo de habilidades de reconocimiento y por otra, desde el inicio, motiva al alumno e insiste en la comprensión de lo leído. Desgraciadamente, hace falta una adecuada metodología que sistematice ambos métodos en un sistema congruente, ya que lo que sucede es que cada profesor lo aplica de acuerdo a su dominio, en el mejor de los casos, o a su intuición, produciendo fracasos en los educandos.

Cada uno de los métodos descritos ha funcionado, ya que los niños han aprendido a leer. Experimentalmente se han comparado los distintos métodos y no se ha demostrado categóricamente la eficacia o fracaso de éstos. A manera de ejemplo tenemos: Saldaña, Sierra y Cols. (1974) en cuya investigación compararon los métodos fonético y global y cuya conclusión fue que los sujetos fonéticos transfirieron o generalizaron en mayor grado, pues se les había instruído en identificar y nombrar la mayoría de las letras aprendidas en casi todos los textos que se les presentaron; mientras que los entrenados por el método global sufrieron de una fijación o memorización de la forma de las palabras, lo que les obligó a sonarlas al derecho, a pesar de estar escritas en forma invertida. Posteriormente, señalan que su evidencia aunada a la de otros debería hacer pensar a los responsables de la educación escolar en la necesidad de reconsiderar la enseñanza de la lectura con el método global. (p.216).

Galván, López y Ribes, (1975) afirmaron que las unidades pequeñas parecen favorecer una interpretación de la adquisición generalizada de la lectura con base en unidades mínimas textuales del tipo de la letra y sílaba simples", p.297.

En cambio Wench, (1925) y Moserrate. (1933), demostraron que el método global fue superior en velocidad y comprensión; mientras que el sintético fue superior en exactitud en la lectura, - de acuerdo con Wench, (1925).

Si bien se han realizado numerosos estudios no se ha llegado a resultados concluyentes acerca de la efectividad de algún método, debido a "... que no es el método el único factor que interviene en la adquisición de la lectura, ya que a pesar de utilizar el mismo método en diferentes grupos de una escuela, se encontró diferencia - en el promedio de las calificaciones **obtenidas** en los diferentes grupos y también en las notas individuales de cada grupo". (Gray, 1917).

A consecuencia de lo anterior no se puede concluir sobre la efectividad de un método, puesto que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura la metodología empleada no es la única variable relevante. Así mismo, muchas de las diferencias encontradas - se deben a la distinta terminología empleada para conceptualizar e -- identificar a cada método. Además de las diferencias en su aplica--- ción práctica, dependiendo del idioma del que se trate y de la capaci--- tación requerida para un adecuado dominio de cierta metodología.

Brigham y Mc Laughlin (1976) afirman que las diferencias reales entre los métodos de lectura son más aparentes que reales, ya que, todos los métodos incluyen el aprendizaje de palabras y el aprendizaje del sonido de las letras. Los métodos difieren en la secuenciación y presentación de estas tareas, pero no es tanto. Jones (1971) apoya el argumento de Brigham y Mc. Laughlin al afirmar que es dudoso que aquél que se propone por un método único lo haya de hecho

usado excluyendo los demás.

Al planear un programa de lectura se debe decidir por la undad de lectura que se tomará, es decir si la adquisición de la lectura partirá de la presentación de letras, sílabas, palabras u oraciones.

En la presente investigación se tomó como unidad a la pala--bra, lo cual implicaría una metodología global.

El método global tal y como se aplica actualmente en las escuelas primarias de la República Mexicana, y como lo reporta la SEP, incluye las siguientes etapas:

1a. Visualización de enunciados. En esta etapa se sugieren los siguientes pasos:

- a) Conversación.
- b) Escritura de enunciados hecha por el maestro.
- c) Lectura de enunciados hecha por el maestro.
- d) Identificación escrita de los enunciados.
- e) Copia de enunciados.
- f) Evaluación.

2a. Análisis de enunciados en palabras. Para esta etapa se sugieren los siguientes pasos:

- 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.
- g) Copia de palabras y enunciados.
- h) Evaluación.

3a. Análisis de palabras en sílabas. Los pasos que se sugieren son:

- 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.
- h) Formación de palabras y enunciados.
- i) Trazo en script de la consonante de la sílaba.
- j) Evaluación.

4a. Afirmación de la lectura y la escritura, Los pasos sugeridos son:

- a) Conversación.
- b) Escritura de enunciados hecha por el maestro.
- c) Lectura de los enunciados.
- d) Redacción de enunciados.
- e) Evaluación.

De inicio podemos señalar una diferencia, el método global empleado en las escuelas inicia con enunciados; mientras que en la pre sente investigación se iniciará con palabras. Esto se debe a que se - considera a la palabra como el justo medio, pues las oraciones inclu-- yen palabras, que combinadas forman un significado global y la habili- dad para comprenderlo requiere de más práctica. Por otra parte, las sí labas no tienen significado, sino en combinación, por lo cual las pala bras se consideran como las más idóneas; además porque pueden tener una representación pictórica.

En cuanto a la secuencia empleada en las escuelas no se aplican principios que ayuden a la adquisición más rápida y eficiente por parte de los niños, ni se emplean materiales diseñados exclusivamente para la adquisición y evaluación del aprendizaje de la lectura. A su vez la evaluación se efectúa sólo al final de cada etapa y no se especifican procedimientos correctivos para cuando los niños no alcancen los criterios establecidos.

A grandes rasgos estas son algunas características que posee y no posee la metodología global.

Finalmente, como menciona Speller, (1976) se ha hecho poco por analizar e investigar las variables implicadas en la lectura. Es claro que un análisis experimental de las variables relacionadas favorecería el desarrollo de una tecnología más eficaz para la adquisición y generalización de la lectura. Dentro de estas variables se incluyen las correspondientes a las habilidades de prelectura.

4. Habilidades de prelectura y la influencia de algunas variables en la adquisición y generalización de la lectura.

Para iniciar el aprendizaje formal de la lectura es preciso que el educando posea determinadas conductas previas, antes de iniciar el programa de lectura. Las habilidades de prelectura se definen: como aquellas habilidades que se cree se relacionan más directamente con los procesos específicos implicados en la instrucción inicial de la lectura. (Brigham y Mc. Laughlin, 1976). A diferencia del concepto de disposición para la lectura, que se define como cualquier actividad dirigida a preparar a los niños para la lectura, las habilidades de prelectura se definen de una manera más cualitativa, esto es, como las habilidades que se relacionan más cercanamente al proceso de la lectura y/o a los procedimientos que se emplean en la enseñanza de la lectura.

Para determinar cuáles son las habilidades de prelectura se necesita definir un conjunto completo de tareas de lectura iniciales y a partir de esto se definen las habilidades; desde las más

simples hasta las más complejas, lo que comprende, implícitamente la eliminación de aquellas habilidades que ya dominan los sujetos y se toman en cuenta los déficits conductuales.

Estos autores han considerado como habilidades de prelectura - las siguientes:

1. Discriminación visual que forma parte de la capacidad para reconocer cualquier unidad de lectura ya sea palabra, sílaba o letras.
 - 1.1. Atención hacia la orientación de la letra (Calfee, Chapman y -- Venezky, 1972).
 - 1.2. Atención hacia el orden de la letra (Calfee, Chapman y Venezky, 1972; Robinson y Higgins, 1901).
 - 1.3. Atención hacia los detalles de la palabra (Hill, 1936; Weber, 1970).

Estas no son independientes (Chapman 1971), pero sí son diferentes en cuanto a la atención selectiva a cierta característica.

2. Discriminación auditiva, la cual propicia la habilidad para reconocer sonidos.
 - 2.1. Diferenciación de letras (Marsh y Sherman 1970; Botero, 1975).
 - 2.2. Asociación de un sonido a un Estímulo Textual (Venezky, 1972).
 - 2.3. Combinación o mezcla de estímulos.
 - 2.4. Identificación de un sonido de una palabra.
 - 2.5. Asociar sonidos dentro de palabra.

No se puede concluir que realmente el conocimiento del nombre de las letras del alfabeto facilite el aprendizaje de palabras que contengan las mismas letras.

3. Conocimiento del nombre de las letras (Samuels, 1972 , Dierrul, 1956).
4. Ejecución motora - fina (Pryzwansky, 1971).
5. Discriminación visual de objetos y formas.

Es obvio que las habilidades mencionadas anteriormente se refieren al campo de la percepción. La capacidad para percibir es una habilidad básica que poseen todos los seres humanos para tomar contacto con el ambiente en que viven.

En los primeros años de la experiencia preescolar un niño aprende que un objeto tiene el mismo significado o valor simbólico, independientemente de su dirección o rotación en el espacio y de la adición, eliminación o cambio de sus partes componentes, a esto se le llama CONSTANCIA DE LOS OBJETOS . Sin embargo, esta constancia no se aplica a las letras, puesto que si se rotan, se les añade o eliminan fragmentos, se cambia su significado.

Por consiguiente son necesarios dos leyes para corregir el concepto original de constancia de los objetos:

1. Ley de la Constancia Direccional.
2. Ley de la Constancia de la forma.

La primera sostiene que las letras de la misma forma tienen el mismo valor simbólico, únicamente si su orientación direccional es la misma. Ejemplo, una b es distinta a g, p distinta a d. Así mismo, no se aceptan las rotaciones, así la N y la Z son diferentes. Esta regla también se aplica a la posición de las letras, Ejemplo: AL diferente a LA.

Por otro lado, la Ley de la Constancia de la Forma afirma que las letras de forma similar tienen un valor simbólico idéntico, únicamente si todas sus partes son idénticas. Por ejemplo añadir una línea a "c" se convierte en "e" o quitar un rasgo, a "y" se convierte en "v" o en "u".

Estas dos leyes son necesarias para la adquisición de la lectura. Hay que notar que para la aplicación de tales leyes se debe considerar el tipo de letra que se le enseña al niño, ya que dependiendo de ésta se aplican o no las leyes. Probablemente, la enseñanza de la letra de imprenta sea más fácil en cuanto que son menos los rasgos, que las componen, más fácilmente discriminables y de menor grado de dificultad al escribir.

Otro tipo de factores que se han identificado en algunos estudios como precurrentes a la lectura o que se relacionan con ésta son:

- a) Factores fisiológicos: defectos visuales, auditivos, salud, desarrollo físico, drogas.
- b) Factores psicológicos: CI, Personalidad, lenguaje, estilo cognitivo, memoria, ajuste emocional, motivación, curiosidad intelectual, perseverancia hacia la tarea, etc.
- c) Factores sociológicos: clase social, grupo étnico, ajuste social.
(Layton, 1979).

Si bien se han definido algunas habilidades de prelectura falta por precisar otras variables precurrentes que son fundamentales, en

forma general, a cualquier repertorio, ya sea académico o de otra índole. Las primeras son conductas particulares, concretas y específicas al repertorio de lectura, mientras que las últimas no son tan específicas, sino por el contrario, son repertorios generalizados ya que son independientes de cualquier situación especial y forman la base para el desarrollo de -- las conductas precurrentes específicas. A estos repertorios generalizados, Ribes (1976) los denomina REPERTORIOS DE APOYO O GENERALIZADOS, dentro de los cuales los más importantes son:

- a) Repertorios imitativos.
- b) Repertorios bajo control instruccional.
- c) Repertorios atentivos.
- d) Repertorios discriminativos.

Para resumir, se puede decir que para la adquisición, generalización y mantenimiento de la conducta de leer se deben instaurar precurrentes específicos al repertorio deseado y determinar la existencia de los repertorios de apoyo descritos, pues sin éstos no se podría iniciar algún programa conductual.

5. Estrategias utilizadas para la optimización del proceso de enseñanza; aprendizaje de la lectura.

Gran parte de la investigación o de los estudios se han avocado hacia dos áreas principales:

- a) Probar que los principios básicos del análisis de la conducta son --- efectivos en el establecimiento y mantenimiento de la lectura.

b) Probar o indicar que ciertas estrategias, actividades, objetivos y materiales pueden ayudar a la adquisición y desarrollo de la lectura.

a) Dentro de las investigaciones del Análisis de la conducta y modificación de conducta se han identificado algunos principios que de una u otra manera han permitido instaurar, generalizar y mantener la conducta de leer. De entre los más estudiados se encuentran:

I. Influencia del reforzamiento, mediante un sistema de fichas basado en distintos objetos seleccionados por los propios sujetos. (Staats, Minke, Finley, Wolf y Brooks, 1964; Staats, Schultz y Wolf, 1962, Lovitt, Eaton, Kirkwood, y Pelander, 1971; Penypacker, 1972; Lashley y Drabman, 1974. Su objetivo fue automatizar la presentación de materiales, la entrega de reforzadores y registrar acumulativamente las respuestas de lectura de los niños.

II. La utilidad del desvanecimiento como técnica eficaz para establecer conducta textual, Corey y Shamow (1972), en comparación con la técnica de sobreimposición.

III. La programación de la generalización o la transferencia en la lectura. (Días, 1973; Carpio y Olmos, 1979; Anderson y Redd, 1980; Muehl - 1960). En donde se han usado distintos métodos para mejorar la generalización y/o transferencia, tales como: familiarización de estímulos entrenamiento en análisis-síntesis o síntesis-análisis, discriminación visual, etc.

- IV. El monitoreo de la comprensión en la lectura. (Berner y Grimm, 1972, Sidman 1971; Lovitt e Eaton, 1971, Carroll, 1972; Speller, 1976), a través de diversos procedimientos: respuestas orales a preguntas hechas después de leer, equivalencia de un mensaje escrito con otra presentación, asociación figura-palabra hablada o escrita, etc.
- v. Efectos del repertorio de atención sobre una secuencia de lectura (Rayek, 19__). En donde se aumentó la precisión en la prueba de lectura oral de palabras, después del entrenamiento en la secuencia de atención.

Al revisar las investigaciones efectuadas dentro del análisis de la conducta se observa que se han usado primordialmente los principios señalados antes, pero no sólo eso, sino que también se han incluido procedimientos, tales como: aproximaciones sucesivas, igualación a la muestra, discriminación, etc., que real y efectivamente se han convertido en herramientas aplicables a situaciones prácticas dentro del salón de clases.

- b) En cuanto a la adaptación de estrategias, actividades, objetivos y materiales requeridos, se puede decir que se está hablando de la INSTRUCCIÓN. De acuerdo con Resnick y Beck, 19__ la definen "como un conjunto de condiciones ambientales que se arreglan deliberadamente para incrementar la competencia o el aprendizaje". Así la instrucción incluye demostrar, decir y explicar, además de arreglos físicos, disposición de materiales estructurados, y actividades; secuencias y respuestas. - Esto es, corresponde a la relación maestro-alumno con el fin de lograr una meta u objetivo instruccional.

Así es como la INSTRUCCION EN LA LECTURA requiere de gran -
cuidado y conocimiento para planear un buen programa.

Aquéllos que planean un programa de lectura deben tener claro el comprender la necesidad e importancia de un programa bien balanceado. Al respecto, Young (1949) enfatiza: "se deben considerar cuatro factores esenciales en el proceso del aprendizaje de la lectura: el sujeto - que aprenderá a leer, el maestro que le enseñará, el material y el método; y las habilidades o técnicas para enseñar" (p. 5).

Al analizar cuáles serían los componentes que integrarían un programa de lectura, se hace necesario, antes, determinar las fases o etapas que lo comprenderían, que pueden ser las siguientes: (Young, 1949)

1. Fase preparatoria.
2. Instrucción.
3. Generalización.
4. Mantenimiento. (formación de hábitos.

1. Fase preparatoria. Incluye desde procesos maduracionales hasta la adquisición de repertorios de apoyo y de habilidades de prelectura, tales como: discriminación visual, discriminación auditiva, atención, etc.

2. Instrucción. Como tal, comprende:

- La especificación de objetivos, con el fin de tener claro lo que se quiere de los sujetos; la evaluación más adecuada y la selección de actividades para su logro.

- Una evaluación preliminar para determinar las habilidades que ya poseen los sujetos.

- La selección de métodos, medios, contenidos y actividades idóneas a la situación instruccional y para el logro de los objetivos.
- La instrucción en sí.
- Evaluación continua y sistemática a fin de evaluar el grado en que los sujetos han alcanzado los objetivos.
- A partir de la evaluación, se detectan errores en programación o - secuenciación que propicien el fracaso y el diseño y aplicación de procedimientos correctivos.
- Retroalimentación, se refiere a la adaptación o mantenimiento del propio programa.

La enseñanza de la lectura no es una tarea fácil y aislada que se dé dentro de la educación formal, sino por el contrario, forma parte de un sinnúmero de repertorios académicos que en cierta forma se solapan, pero que definitivamente forma la base para los demás repertorios académicos y no académicos. De esta manera es como un programa de lectura debe diseñarse para integrar de manera equilibrada todas las áreas que promoverán el desarrollo del niño.

Han existido algunos recursos que facilitan el desarrollo de la conducta de leer.

Estos son:

- a) Juegos de lectura que intercalados a lo largo de la instrucción pueden mejorar la motivación del alumno, evitar la monotonía y agilizar la - instrucción.
- b) Diversidad de ejercicios para reforzar la adquisición de la lectura y la comprensión, por ejemplo de observación, educación sensorial, etc.

- c) Proveer de prácticas balanceadas y de oportunidades de éxito.
- d) Uso de representaciones pictóricas para mejorar el significado de las palabras.
- e) Creación de un ambiente físico y psicológico estructurado que ayude en la motivación e interés por la lectura.
- f) Integración de los sujetos a un grupo, sin desuidar las diferencias individuales.

3. Generalización. En la conducta de leer se puede establecer la generalización usando estímulos que compartan ciertas propiedades entre sí, lo cual tiene la ventaja de reducir el tiempo en la adquisición de la conducta de leer. Es decir, es suficiente enseñar un determina número de palabras que contengan todas las letras del alfabeto y combinarlas, para que de esa manera se lean palabras nuevas, a partir de las palabras primarias.

4. Mantenimiento. Esta fase corresponde a la consolidación de la lectura oral y de comprensión, donde a través de la práctica frecuente se rán adquiridas y/o reforzadas aquellas conductas que reflejen un nivel óptimo, no sólo en fluidez y claridad verbal durante la lectura oral, sino en la comprensión de lo leído; esto es, responder a preguntas relacionadas con el texto leído, identificar los personajes o tema principal, hacer conclusiones, etc.

Como hemos visto la instrucción de la lectura requiere del análisis, diseño, instrumentación y evaluación por parte de los interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ésta. Tales acciones necesitan de la sistematización de ese proceso, dando prioridad al principio de organización e interdependencia entre los elementos de un todo, que es la educación. Esto evitaría las incoherencias y desajustes tan propios del sistema educativo actual y ayudaría a establecer la planeación y programación de la educación, en general y de la enseñanza de la lectura, en particular.

La planeación comprende detectar las necesidades o problemas de la sociedad; así como el sentido de la cultura implícita en ella. La jerarquización de las necesidades y problemas, con base en criterios de prioridad social y, finalmente, proponer los diferentes tipos de alternativas que satisfagan o solucionen los problemas y/o necesidades. Estos elementos nos ayudarían a tomar decisiones para hacer cambios, mantener o eliminar programas o planes, pero basados en datos válidos, confiables y objetivos.

La programación por su parte nos permitiría organizar específicamente la instrucción, tomando en cuenta variables, tales como: - secuenciación, estructuración, continuidad, etc.

En la medida en la que se planea y se programe la educación de la lectura se optimizará su aplicación; lográndose un nivel efectivo de ejecución.

No debe olvidarse que la evaluación es un proceso propio de la planeación y la programación, que tiene por objetivo valorar el grado en el cual estas acciones alcanzan sus metas y determinar la efectividad de los programas instruccionales.

La planeación, la programación y la evaluación son tareas propias del docente y de un grupo interdisciplinario interesado y preparado en los principios fundamentales de la sistematización de la enseñanza, de las innovaciones de la tecnología educativa y de los principios efectivos derivados de la psicología.

6. El papel que desempeña el maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El maestro es otra de las variables que se consideran importantes para el éxito de la instrucción de la conducta de leer. (Harris, 1971, Barr, 1972, Bugelski, 1971). Esta afirmación tan simple requiere de análisis, pues la habilidad del maestro para la organización de un programa y del ambiente constituye una variable esencial para el éxito en la lectura. Por lo tanto, los maestros deben estar bien entrenados y tener el dominio de los elementos requeridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto debe suponer la disposición de recursos de todo tipo para un óptimo diseño e implementación de programas.

Para concluir se puede citar a Chadwick (1979), quien sostiene "La manera en que los maestros son preparados para actuar en sistemas escolares, para instrumentar innovaciones, nuevos materiales tecnológicos, diseños, programas, etc., y su capacidad de evaluar en clase es crítica para el éxito potencial del empleo de la tecnología educacional" p. 153. Y sigue diciendo: "El entrenamiento docente representa un aspecto crucial del mejoramiento de la educación y un aspecto decisivo para la introducción de la tecnología educacional a los sistemas escolares (p. 173).

7. La evaluación, prevención y corrección de la adquisición de la conducta de leer.

En la instrucción de la lectura se mencionó un aspecto impor

tante en relación a la evaluación. Por ser la lectura un proceso de gran complejidad, su evaluación continua y sistemática, tanto del programa en sí como del aprovechamiento o éxito de los sujetos, es forzosa. Se requiere de instrumentos precisos y sensibles que reflejen las fallas del programa y, por consiguiente, los errores de los alumnos. Esto redituará, obviamente, en la mejoría u optimización de programas; así como en el diseño de procedimientos correctivos y, más aún, en la habilidad de prevenir problemas que pudieran presentarse en el aprendizaje de la lectura.

Cuando un sujeto comete errores en un programa, es decir no ajusta su conducta a los requisitos establecidos por el mismo, se debe a que el programa está mal diseñado, el sujeto no tiene el repertorio de apoyo o las conductas precurrentes específicas, o el sistema motivacional no es el más adecuado.; entonces se necesitan programas o procedimientos correctivos. Esto es, estrategias alternas que mejoren la adquisición del repertorio y que se adapte a las necesidades de los sujetos, pero que lleven al mismo objetivo.

Hasta aquí se ha hecho un análisis de los factores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y, en vista de que los hallazgos no han sido concluyentes y no se ha logrado un marco de referencia único, se recomienda el trabajo y el análisis directo sobre el objeto de estudio, la adquisición de los principios de aprendizaje, el análisis y evaluación sistemática de los métodos empleados; y una continua aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica educativa. Si ésto se requiere para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, es todavía más apremiante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, puesto que se trata de una habilidad básica y esencial. De esta manera es que se propone una secuencia instruccional que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje de la adquisición de la lectura, con base en los principios del análisis experimental de la conducta y tomando a la palabra como unidad de ense-

ñanza; además de considerar como fase inicial, un nivel de comprensión simple, pero no por eso innecesario o insuficiente para la consolidación de la lectura.

Esta propuesta incluye los siguientes aspectos:

1. Aplicación de los principios del análisis experimental de la conducta.
2. Establecimiento de una secuencia instruccional que parta de lo simple hasta lo complejo.
3. Establecimiento de objetivos, medios y modos adaptados al objetivo y población.
4. Evaluación continua del aprendizaje.
5. Selección de actividades que propicien el aprendizaje de la lectura de una manera atractiva para los niños.
6. Fomentar la generalización.
7. Uso de palabras como unidades de lectura.
8. Uso de materiales diseñados para la adquisición más rápida y eficiente de la lectura y que sean fácilmente replicables.
9. Establecimiento de procedimientos correctivos y de criterios mínimos de ejecución.
10. Respetar el propio ritmo del sujeto y sus diferencias individuales.
11. Posibilidad de un manejo más sencillo por parte de los niños como de los maestros.
12. Uso de una actividad esencial que asegure la adquisición de la lectura.

A partir de ésto se diseñará, aplicará y evaluará una secuencia instruccional que integre diversos aspectos que de una u otra manera se han utilizado en otras investigaciones, pero en forma aislada. De ahí que los objetivos de la presente investigación sean:

I.2 OBJETIVO GENERAL.

1. A partir de la relación de 16 palabras habladas y sus respectivas representaciones pictóricas, el sujeto adquirirá la conducta de -- leer de esas palabras; así como la generalización de la relación figura-palabra hablada a la relación palabra escrita-palabra hablada, por medio de una secuencia instruccional basada en los principios - del análisis experimental de la conducta y tomando como unidad de - enseñanza a las palabras.

OBJETIVOS PARTICULARES.

- 1.1 Diseñar materiales y programar actividades instruccionales para la enseñanza de la lectura.
- 1.2 Diseñar y aplicar una secuencia instruccional basada en los --- principios del análisis experimental de la conducta y tomando - como unidad de enseñanza a las palabras.
- 1.3 Analizar los resultados obtenidos por los sujetos que fueron sometidos al entrenamiento en la secuencia de lectura.

CAPITULO II.

METODO.

Sujetos.

Los sujetos fueron cuatro niños y una niña que asistían al Centro de desarrollo "Moyocoyatzin", situado en la Col. Romero de Terreros. Sus edades variaron entre 4 años 5 meses y 6 años 1 mes. Su nivel socioeconómico era clase media alta.

Repertorios Precurrentes.

Antes de iniciar el programa de lectura se evaluó la presencia de las siguientes conductas precurrentes, con el fin de seleccionar a los sujetos para que participaran en el entrenamiento de la lectura.

- a) Atención.
- b) Seguimiento de instrucciones.
- c) Completamiento de puntos.
- d) Sostenimiento del lápiz.
- e) Discriminación visual de vocales y consonantes.

Para la evaluación de estas conductas se emplearon dos tareas. La primera consistió en trazar un dibujo mediante la unión de los puntos con que éste se encontraba bosquejado. Con ésta se evaluaron las cuatro primeras conductas. La segunda tarea consistió en la presentación visual de cada vocal y consonante del alfabeto castellano para que el niño dijera su nombre o el sonido correspondiente.

El objetivo de esta tarea fue detectar si los sujetos poseían tal repertorio, Si los sujetos ya lo poseían no ingresaban al entrenamiento.

En vista de que los cinco sujetos presentaron las cuatro conductas precurrentes, al obtener el 100% en cada una, y desconocer las vocales y consonantes del alfabeto castellano, se decidió que ---- eran los sujetos adecuados para la aplicación de la secuencia instruccional de lectura.

Cabe aclarar que la última conducta medida se consideró precurrente en el sentido de que no la presentaran los sujetos, pues de lo contrario hubiera significado que ya habían pasado por algún entrenamiento en lectura.

ESCENARIO.

se trabajó en un salón de clases cuyas medidas eran, aproximadamente, de 4 por 5 metros, con suficiente iluminación y ventilación. El mobiliario del salón consistió de cuatro mesas y ocho sillas pequeñas. Las mesas se colocaron en cada una de las esquinas del salón, de manera que la interacción entre los niños se redujera al mínimo.

En cada una de las tres mesas se sentó uno de los niños y el instructor correspondiente, en la cuarta mesa se sentaron dos niños con sus respectivos instructores. Sin embargo, esta disposición propiciaba la interacción de los niños y la consecuente falta de atención a la tarea que tenían que realizar. Por este motivo se decidió que en el salón de clases se trabajaría con dos sujetos únicamente, en la oficina del Director con otros dos y en el comedor con el sujeto restante.

Materiales

Se emplearon materiales instruccionales de tipo gráfico, diseñados para cada paso del programa de lectura. Estos materiales fueron los siguientes: (Véanse las figuras en el apéndice).

1. Prueba de reconocimiento de figuras. Para esta prueba se seleccionaron dibujos sencillos que describían claramente a cada una de las palabras principales del programa. Las figuras que estaban hechas en papel bond, se pegaron en tarjetas bristol de 12.3 por 7.3 cms. (Véase la figura 1).
2. Correctivo de reconocimiento de figuras. Para este correctivo se usó el mismo material de la prueba anterior.

3. Prueba de lectura de las palabras del programa. Se presentaron las principales palabras del programa escritas en letra de molde mayúscula, sobre tarjetas bristol blancas, de 12.3 por 7.3 cms. (Véase la figura 2).
4. Prueba de lectura de las sílabas del programa. Las principales palabras del programa se dividieron en sílabas, las cuales se presentaron en forma similar a la descrita en la prueba anterior. (Véase la figura 3).
5. Prueba de lectura de sílabas nuevas. Un conjunto de sílabas se obtuvo a partir de la combinación de las 24 consonantes con las distintas vocales. Su presentación se efectuó de manera similar a la descrita en la prueba anterior. (Véase la figura 4).
6. Prueba de lectura de palabras nuevas. Un nuevo conjunto de palabras se formó a partir de la combinación de las sílabas nuevas, cuidando que resultaran palabras significativas. Se presentaron de igual manera a la descrita para las palabras del programa. (Véase la figura 5).
7. Prueba de lectura de oraciones. El conjunto de oraciones para los ejercicios de lectura se formó con oraciones en las que se combinaban las palabras nuevas y del programa; formando oraciones con significado. Estas se encontraban escritas en letra de molde mayúscula y se colocaron sobre tarjetas bristol blancas, de 12.3 por 7.3 cms. (Véase la figura 6).
8. Ejercicio de mantenimiento. Para este ejercicio se elaboraron tarjetas similares a las descritas en el punto 3 y unas cajitas de cartulina de 8.5 por 9 por 3 cms., abiertas en la parte superior, que te-

nían pegada en una de las caras una figura similar a la empleada en el punto 1 (Véase la figura 7). Las dimensiones de las cajitas y las tarjetas eran tales que estas podían insertarse en aquéllas.

9. Ejercicio de desvanecimiento. Para este ejercicio se usó un cuadernillo de nuevas hojas blancas, tamaño carta. En cada una había seis figuras que representaban a las palabras principales del programa. Debajo de cada figura se encontraba un texto alusivo a la figura. El nombre de la primera figura del cuadernillo se encontraba escrito con líneas continuas, pero a partir de la segunda figura el nombre estaba escrito con puntitos, los cuales gradualmente se iban desvaneciendo conforme se avanzaba en el cuadernillo. El desvanecimiento de los puntos se hacía letra por letra y al desaparecer cada letra se ponía en su lugar una línea que servía como guía. Finalmente, en los últimos ejercicios del cuadernillo sólo quedaban las líneas debajo de la figura, para que los sujetos escribieran la palabra completa. (Véase la figura 8).
10. Ejercicio de descomposición de sílabas. Para este ejercicio se emplearon hojas blancas, tamaño media carta; que contenían en la parte central la figura representativa de una de las palabras principales del programa y en la parte inferior, las guías punteadas en forma de rectángulo. Sobre los espacios formados por estas guías el sujeto tenía que pegar las sílabas que se le proporcionaban escritas en pequeños cuadros de papel bond, de aproximadamente 2 por 2 cms. Las sílabas estaban impresas en letra de imprenta mayúscula y eran del mismo tamaño que los rectángulos punteados de las guías trazadas sobre la hoja. (Véase la figura 9).
11. Juego de dominó. El juego de dominó consistía de 28 tarjetas de cartulina blanca, de 7.3 por 12.3 cms. que contenían las figuras y palabras principales del programa en diversas combinaciones: figura-figura, figura-palabra y palabra-palabra. El sujeto tenía que aparear las fichas, de manera que la igualación se hiciera entre figura y texto. (Véase la figura 10).

12. Juego de memoria de palabras. Este se componía de tarjetas blancas de 6 por 6 cms., cada una de las cuales contenía una de las palabras o figuras principales del programa. El sujeto tenía que aparear la figura y su nombre correspondiente. (Véase la figura 11).
13. Juego de memoria de sílabas. Este juego se componía de cuadritos de cartulina blanca de 2 por 2 cms., los cuales contenían las sílabas de las palabras principales del programa. El sujeto tenía que aparear las sílabas formando palabras significativas, que además debía leer en voz alta. (Véase la figura 12).

DISEÑO.

El diseño empleado en la presente investigación fue un diseño pretest-postest con un solo grupo. Se caracteriza por una evaluación inicial, antes de exponer a los sujetos a la intervención y posterior a la intervención se aplica una evaluación final. Se compara la primera y la segunda evaluación para determinar si la diferencia es significativa. Ya que el grupo de sujetos fue reducida, en la presente investigación, se comparó a cada sujeto con respecto a sí mismo y con respecto a los demás.

Se afirma que este diseño no controla las siguientes fuentes de invalidez: (Campbell y Stanley, 1970) historia, maduración, administración de tests, instrumentación, regresión, interacción de selección y maduración, interacción entre selección y la variable independiente y dispositivos reactivos. Sin embargo, consideramos que muchas de estas fuentes de invalidez se controlaron, al considerar:

- a) Un grupo reducido de sujetos.
- b) Evaluaciones a lo largo de la secuencia instruccional de lectura,
- c) El tiempo de aplicación de la secuencia instruccional.

- d) El entrenamiento proporcionado a los instructores, tanto en la evaluación y registro, como en la intervención.

De acuerdo con Michael and Isaac, 1976; se puede decir que esta investigación fue una "investigación de acción", pues su propósito es "desarrollar nuevas habilidades o aproximaciones y solucionar problemas con la aplicación directa al salón de clases o lugar de trabajo". Por lo que se decidió que el diseño señalado antes era el más adecuado de acuerdo al objetivo y al tipo de investigación.

Con base en las tres fases del diseño, se agruparon los procedimientos de la siguiente forma:

- a) Fase de pre-evaluación.
- b) Fase de intervención o entrenamiento.
- c) Fase de pos-evaluación.

Cada categoría comprendió distintos procedimientos, los cuales se muestran en el siguiente cuadro.

FASE DE PRE-EVALUACION	FASE DE INTERVENCION	FASE DE POS-EVALUACION
- Prueba de reconoci- miento de figuras.	- Ejercicio de manteni- miento.	- Prueba de lectura de oraciones.
- Prueba de lectura de las palabras principa- les del programa.	- Prueba de lectura de las palabras princi- pales del programa.	
- Prueba de lectura de las sílabas del pro- grama.	- Ejercicio de desvane- cimiento.	
- Correctivo de recono- cimiento de figuras.	- Prueba de lectura de las sílabas del Pro- grama.	
	- Ejercicio de descom- posición de sílabas.	
	- Prueba de lectura de sílabas nuevas.	
	- Ejercicio de descom- posición de letras.	
	- Prueba de lectura de palabras nuevas.	
	- Ejercicio de Forma- ción de sílabas in- versas.	
	- Ejercicio de forma- ción de palabras nue- vas.	
	- Ejercicio de lectura de oraciones.	

Cabe aclarar que el correctivo de reconocimiento de figuras se aplicó dentro de la fase de pre-evaluación con el fin de que el sujeto adquiriera la conducta tactual adecuada a cada figura del programa, en el caso de que no la supiera, pues era necesario que el sujeto nombrara apropiadamente cada figura, ya que de eso dependía la lectura de las palabras principales y de sus combinaciones.

DEFINICION DE VARIABLES.

Las variables independientes fueron:

- VI1 - Entrenamiento en el reconocimiento de las figuras correspondientes a las palabras principales del programa.
- VI2 - Entrenamiento en la asociación figura-palabra hablada.
- VI3 - Entrenamiento en el desvanecimiento sustractivo escrito de las palabras principales del programa.
- VI4 - Entrenamiento en la descomposición de palabras en sílabas.
- VI5 - Entrenamiento en la descomposición de sílabas en letras.
- VI6 - Entrenamiento en la formación de sílabas inversas.
- VI7 - Entrenamiento en la formación de palabras nuevas.
- VI8 - Entrenamiento en la lectura de palabras.

Las variables dependientes fueron:

- VD1 - % de respuestas orales correctas ante la prueba de reconocimiento de figuras.
- VD2 - % de respuestas orales correctas ante la prueba de las palabras principales del programa.
- VD3 - % de respuestas orales correctas ante la prueba de sílabas del programa.
- VD4 - % de respuestas correctas ante el ejercicio de mantenimiento.

- VD5 - Número total de ensayos requeridos para la ejecución correcta en la escritura de palabras principales del programa.
- VD6 - % de respuestas orales correctas ante la prueba de lectura de sílabas nuevas.
- VD7 - % de respuestas orales correctas ante la prueba de lectura de palabras nuevas.
- VD8 - % de respuestas orales correctas ante la prueba de lectura de oraciones.
- VD9 - % de respuestas orales correctas ante los ejercicios de descomposición de sílabas y de letras.
- VD10 - % de respuestas orales correctas ante los ejercicios de formación de sílabas inversas y formación de palabras nuevas.
- VD11 - Número total de ejercicios requeridos para cada palabra principal del programa.

II.1. PROCEDIMIENTOS INSTRUCCIONALES Y DE EVALUACION.

El programa de lectura que se aplicó tomó como unidad de -- aprendizaje las palabras. Se consideró importante el partir de un conjunto reducido de palabras, al que se le llamó Conjunto de las Palabras Principales del Programa. Partiendo de este conjunto de palabras básicas, se programaron actividades que ayudaron a la transferencia de la lectura hacia palabras nuevas.

Los criterios para la selección de las palabras principales del programa fueron:

- a) Que en su totalidad comprendieran todas las letras del alfabeto castellano.
- b) Que tuvieran una representación pictórica.
- c) Que fueran palabras sencillas, es decir palabras familiares de la -

comunidad verbal infantil.

d) Que fueran palabras bisílabas, ya que esto permitiría el análisis - de cada palabra en sus sílabas correspondientes y no en letras. Con lo cual se facilitaría la combinación de sílabas para la formación de nuevas palabras.

Las palabras principales del programa fueron:

- | | | | |
|---------|---------|-----------|------------|
| 1. NIÑO | 5. BOTA | 9. FOCO | 13. QUESO |
| 2. ROSA | 6. CAMA | 10. LLAVE | 14. HOJA |
| 3. LUNA | 7. PATO | 11. COCHE | 15. YOYO |
| 4. DEDO | 8. PERA | 12. GATO | 16. ZAPATO |

El orden en que se enseñaron estas palabras se estableció de manera que cada una de las palabras que se enseñara fuese capaz de generar un número máximo de variantes, tanto de sílabas como de palabras nuevas y oraciones.

Para el aprendizaje de las palabras principales, se dividió el programa en dos bloques de 8 palabras cada uno:

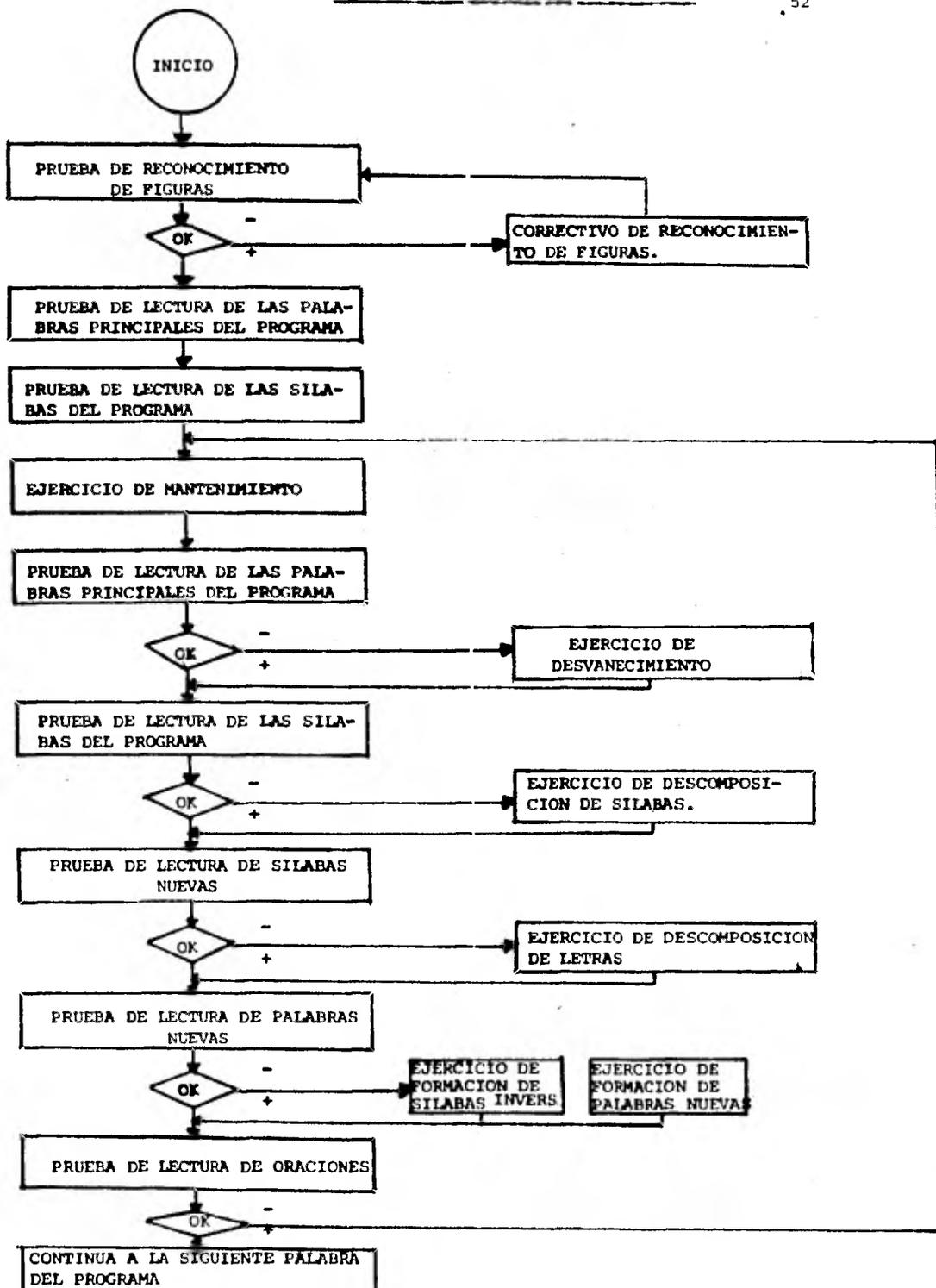
- a) De NIÑO a. PERA.
- b) De FOCO a. ZAPATO.

Una vez definido el conjunto de palabras principales del - programa se elaboró la secuencia de pasos del programa, que se encuentra descrita en la figura I. Como se puede observar, el programa in- - cluyó tres tipos de procedimientos, a saber:

1. Pruebas.
2. Correctivos.
3. Ejercicios.

FIGURA I

SECUENCIA INSTRUCCIONAL DE LECTURA



Los procedimientos instruccionales, propiamente dichos, fueron los siguientes:

- 3.1. Ejercicio de mantenimiento.
- 3.2. Ejercicio de desvanecimiento.
- 3.3. Ejercicio de descomposición de sílabas.
- 3.4. Ejercicio de descomposición de letras.
- 3.5. Ejercicio de formación de sílabas inversas.
- 3.6. Ejercicio de formación de palabras nuevas.

Su función fue promover, en los sujetos, el aprendizaje de las habilidades específicas de lectura dependiendo del tipo de ejercicio de que se trataba.

Para el aprendizaje de cada palabra principal, el sujeto tenía que pasar por cada paso de la secuencia del programa y en caso de no obtener el criterio de ejecución establecido, se le aplicaban los ejercicios instruccionales. Estos ejercicios se describen en la columna de la derecha de la figura 1. Una vez que había logrado un nivel óptimo en la última prueba del programa, denominada prueba de lectura de oraciones, se continuaba con la siguiente palabra principal; en caso contrario, se le regresaba hasta el ejercicio de mantenimiento para que repitiera la secuencia con la palabra no dominada.

Cuando había dos ejercicios paralelos por aplicar, como se puede ver en la parte inferior derecha de la figura 1, el instructor podía seleccionar cualquiera de ellos, dependiendo de su criterio y sobre todo de la manera de trabajar de cada sujeto.

Las pruebas tenían como finalidad evaluar el nivel de ejecución del sujeto, es decir, funcionaban como evaluaciones formativas a lo largo del programa, con el fin de corregir u optimizar la operación del programa.

A continuación se enlistan las distintas pruebas del programa de lectura que se utilizaron:

- 1.1. Prueba de reconocimiento de figuras.
- 1.2. Prueba de lectura de las palabras principales del programa.
- 1.3. Prueba de lectura de las sílabas del programa.
- 1.4. Prueba de lectura de sílabas nuevas.
- 1.5. Prueba de lectura de palabras nuevas.
- 1.6. Prueba de lectura de oraciones.

Cabe aclarar que las pruebas 1.2. y 1.3. se aplicaron antes y después del ejercicio de mantenimiento; mientras que las otras pruebas se administraron una sola vez para cada palabra principal, como se puede observar en la figura I.

En cuanto a los correctivos, estos permitían al sujeto adaptar su repertorio de entrada para reinstalarlo en la secuencia original, al proporcionarle los estímulos de apoyo suficientes para alcanzar el nivel óptimo requerido. En el programa se utilizó un solo correctivo que fue:

- 2.1. Correctivo de reconocimiento de figuras.

Cada uno de los ejercicios del programa de lectura tenía la función de fomentar en el sujeto la tarea de análisis-síntesis necesaria para la lectura de las palabras principales y de palabras nuevas.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA DE LECTURA.

Los objetivos generales establecidos para el programa de --
lectura fueron los siguientes:

El sujeto:

- a) Leerá todas las palabras principales del programa de lectura a partir de la relación figura-palabra hablada y de las actividades instruccionales.
- b) Leerá nuevas palabras escritas mediante la síntesis promovida por --
las actividades instruccionales.

HORARIO DE ACTIVIDADES.

El horario de trabajo durante el primer mes fue de dos horas diarias (10:00 a 12:00 horas), de lunes a viernes; con dos periodos de descanso de 10 minutos cada uno. En el siguiente mes se trabajó hora y media (10:00 a 11:30), dos días a la semana (miércoles y jueves), con dos periodos de descanso de 10 minutos cada uno.

CRITERIOS DE AVANCE.

Los criterios de ejecución establecidos para el programa de lectura fueron los siguientes:

- a) Para el correctivo de reconocimiento de figuras, el ejercicio de --

descomposición de sílabas y letras, el de formación de sílabas inversas y palabras nuevas, y el ejercicio de lectura de palabras nuevas; el criterio de ejecución fue de 100% de respuestas correctas. Se podían dar explicaciones las veces que fuera necesario, hasta lograr el 100% de aciertos, de lo contrario no se podía continuar con la secuencia del programa.

Cabe aclarar que en los ejercicios se solicitaban, por lo menos, tres respuestas correctas consecutivas.

- b) Para el ejercicio de desvanecimiento, el ejercicio de descomposición de sílabas y el ejercicio de mantenimiento; se requirió el producto permanente de éstos, con un 100% de calidad.
- c) Finalmente, para las pruebas se registraba el porcentaje de aciertos que lograban en cada una. Si el sujeto lograba obtener el 100% en las pruebas no se le administraban los ejercicios, y se continuaba con la siguiente prueba.

SISTEMA DE REFORZAMIENTO.

El sistema motivacional consistió en un sistema de fichas - en el que se usaron billetes de papel, que se entregaron inmediatamente después de que los niños cubrían los requisitos conductuales estipulados para los ejercicios del programa. Los billetes se cambiaban por el tiempo de recreo. Junto con la presentación del billete, se reforzaba socialmente a los sujetos, con el fin de transferir el control ejercido por los billetes a los reforzadores sociales, que son más acordes con las condiciones naturales de los sujetos.

No se estableció un criterio específico para el intercambio de billetes por el recreo, todo dependía del desenvolvimiento del sujeto durante la actividad y de la dificultad de la tarea; a fin de que no se le privara por completo del recreo.

Existieron otras dos modalidades de reforzamiento. La primera consistió en que al inicio de cada sesión de trabajo se les especificaba el número de billetes que debían obtener, por lo general fueron 20 y las actividades por las que podían intercambiar los billetes. Estas fueron: jugar con los títeres, dibujar, escribir a máquina o realizar algún trabajo manual.

La entrega de billetes por determinado número de respuestas quedó a criterio del instructor.

Cuando el sujeto no lograba obtener los 20 billetes establecidos tenía la oportunidad de efectuar otra actividad, pero de menor valor reforzante.

La segunda modalidad de reforzamiento empleada consistió en utilizar a dos de los sujetos como modelos, cuando los demás sujetos no aceptaban trabajar, enfatizando lo adecuado de la conducta de los primeros e ignorando la de los últimos.

DEFINICION DE LAS RESPUESTAS.

Las respuestas que se registraron a lo largo del programa - fueron las siguientes:

- | | <u>Código</u> |
|---|---------------|
| 1) <u>Respuesta Correcta</u> . - Cuando ante la presencia de un estímulo gráfico (palabra - escrita) el sujeto emite una respuesta - verbal vocal correspondiente al estímulo presentado, en un tiempo no mayor de 10 segundos. | ✓ |
| 2. <u>Respuesta incorrecta</u> . - Cuando ante la - presentación de un estímulo gráfico (palabra escrita) el sujeto emite una <u>respues</u> ta verbal vocal diferente al estímulo - presentado, o cuando emite la respuesta | - |

verbal vocal con instigación o -
cuando emite la respuesta verbal
correcta después de 10 segundos.

SISTEMA DE OBSERVACION Y REGISTRO.

Los registros que se emplearon fueron los siguientes:

- a) Medición directa de productos permanentes para los ejercicios de --
desvanecimiento y de descomposición de sílabas.
- b) Registro observacional de ensayos para los demás ejercicios y prue--
bas. (Ver apéndice, registro no. 1).

OPERACION DE LOS PROCEDIMIENTOS INSTRUCCIONALES Y DE EVALUACION.

El entrenamiento que se proporcionó a los sujetos fue indi-
vidual, siguiendo su propio ritmo de trabajo, considerando sus diferen-
cias y evaluándolo constantemente para obtener un nivel óptimo en su -
ejecución.

A continuación se describe la forma de operación de cada pa-
so de la secuencia instruccional.

Prueba de reconocimiento de figuras.

Esta prueba tenía como función detectar si el sujeto presen-
taba las respuestas tactualas correspondientes a las figuras selecciona-
das. Su administración consistió en mostrarle al niño las figuras que
representaban a las 16 palabras principales del programa, una por ensa-
yo; además de darle la instrucción para que dijera el nombre de cada fi-
gura, en voz alta.

Esta prueba solamente se aplicó una vez, al inicio del programa.

Correctivo de Reconocimiento de Figuras.

El objetivo del correctivo de reconocimiento de figuras fue que el sujeto diera una respuesta verbal vocal correspondiente a cada una de las figuras que representaban las palabras principales del programa.

Este correctivo se aplicó cuando los sujetos no lograban el 100% de respuestas tactuales correctas. Su aplicación consistió en presentarle al sujeto cada una de las figuras que no había podido nombrar apropiadamente y diciéndole el nombre correcto para que lo repitiera.

Prueba de Lectura de las Palabras principales del Programa.

El objetivo de la prueba de lectura de las palabras principales del programa, fue evaluar el número de palabras que el sujeto podía leer.

Esta prueba consistió en la presentación de cada una de las ocho palabras que formaban parte de la primera fase del programa, pidiéndole al sujeto que las leyera. Se siguió un procedimiento de aplicación por ensayos, similar al descrito en la prueba de reconocimiento de figuras.

Prueba de Lectura de las Sílabas del Programa.

El objetivo de la prueba de lectura de las sílabas del programa, fue evaluar el número de sílabas que el sujeto podía leer.

Para el aprendizaje de las sílabas del programa, el conjunto total de palabras principales se dividió en los tres subconjuntos siguientes:

- a) De NIÑO a BOTA.
- b) De CAMA a LLAVE.
- c) De COCHE a ZAPATO.

Esto se hizo con el fin de hacer menos tedioso para los sujetos la presentación de listas muy grandes de sílabas en cada prueba.

Su funcionamiento fue semejante al del paso anterior, sólo que en esta ocasión, en lugar de palabras, se le mostraron las sílabas correspondientes.

Ejercicio de Mantenimiento.

Fue el paso esencial para el mantenimiento de las respuestas textuales ante las palabras principales del programa, ya que el sujeto asociaba la palabra a la figura correspondiente, en cierto número de ensayos determinado de antemano; además de ir deduciendo el sonido de las palabras.

El material se dispuso de la siguiente manera: en la pared lateral, cercana a la mesa del niño, se pegó la cartulina que sostenía las cajitas y se le dio al niño la instrucción para que introdujera cada una de las diez tarjetas con el texto descriptivo en la cajita que contenía la figura correspondiente.

Conforme el niño se entrenaba en cada palabra del programa se aumentaban las cajitas y las tarjetas por palabra, es decir, se le daban las tarjetas de la palabra o palabras anteriores además de las tarjetas de la palabra que se estaba enseñando en ese momento. De esta manera, conforme aumentaba el número de palabras principales -- que el niño ya dominaba, eran más las tarjetas que tenía que introducir en las cajitas. Como las tarjetas de las diferentes palabras se le daban revueltas, el niño tenía que identificar la relación figura-texto continuamente.

Este ejercicio podía, así, desempeñar una doble función. Por una parte servía para mantener una respuesta ya adquirida y por otra, al introducirse antes de que se hubiera enseñado una palabra dada, podía servir como procedimiento instruccional en sí mismo; facilitando un razonamiento de "deducción". Ambas posibilidades trataron de ser evaluadas con este procedimiento.

Ejercicio de Desvanecimiento.

Este ejercicio tenía como finalidad adaptar al niño a la secuencia del programa, al proporcionarle más oportunidades en la --

asociación de la figura y el sonido de la palabra principal que no pudo dominar, después de haber pasado por el ejercicio de mantenimiento. Le proporcionaba, además, cierto entrenamiento en escritura, -- aun cuando el programa no tuviera ese objetivo. Así, por medio de este correctivo el niño podía adquirir el nivel de ejecución óptimo para continuar con la secuencia del programa.

La decisión acerca de la administración de este ejercicio dependía del nivel de ejecución del sujeto en la prueba de lectura de palabras del programa, es decir, si no lograba el 100%, debía pasar por el ejercicio de desvanecimiento de la palabra correspondiente. Su aplicación consistió en la presentación del cuadernillo perteneciente a una de las palabras que el niño aun no dominaba, proporcionándole las instrucciones específicas para el caso; explicándole que tenía que unir los puntos de cada letra de la palabra hasta poder escribirla sin su ayuda.

Ejercicio de Descomposición de Sílabas.

Este ejercicio se aplicaba si el sujeto no lograba el nivel de ejecución requerido en la Prueba de Lectura de Sílabas del Programa. Su finalidad era ejercitar al niño en la tarea de análisis de -- las palabras principales del programa en cuanto a la división de sílabas. Su aplicación consistió en la presentación de diez hojas de trabajo y diez juegos de sílabas, pegadas sobre pequeños cuadritos de papel, para que el sujeto pegara con resistol las sílabas apropiadas en sus lugares correspondientes de las hojas de trabajo; formando así el nombre del dibujo. Antes de iniciar el ejercicio se le daban las

instrucciones pertinentes y se le explicaba que las palabras se podían dividir en unidades más pequeñas, llamadas sílabas y a partir de esto se hacía un ejercicio verbal de descomposición oral de las palabras principales en las sílabas correspondientes.

Conforme el niño avanzaba en el entrenamiento se aumentaba el número de sílabas, esto es, se le proporcionaban las hojas de ejercicios de la palabra o palabras anteriores y la que se entrenaba en ese momento, con sus respectivos conjuntos de sílabas. El niño tenía que analizar cada sílaba y formar las palabras alusivas al dibujo; adquiriendo, de esta forma, la tarea de síntesis.

Prueba de Lectura de Sílabas Nuevas.

Con esta prueba se evaluó la conducta textual del sujeto ante la presentación de sílabas nuevas; es decir, se trató de evaluar el nivel de transferencia que el niño había adquirido para la lectura de sílabas diferentes a las sílabas de las palabras principales.

Esta prueba consistió en la presentación de las tarjetas con las sílabas nuevas, dándole las instrucciones, para que leyera cada sílaba. Eran las sílabas que se formaban a partir de la combinación de las consonantes que correspondían a la palabra entrenada con las vocales restantes, por ejemplo en NIÑO, las sílabas nuevas fueron: NA, NE, NO, NU, ÑA, ÑE, ÑI, ÑU.

Ejercicio de Descomposición de Letras.

El objetivo del ejercicio de descomposición de letras fue entrenar al sujeto en la tarea de análisis de sílabas en sus respectivas letras. Este ejercicio consistió en una explicación verbal junto con una ejemplificación gráfica de la manera en que se combinan las consonantes con las vocales. Las sílabas que se descomponían fueron las de la palabra que se estaba entrenando, para lo cual, una vez que la palabra había sido dividida en sílabas, la consonante de cada sílaba se -- combinaba con las cinco vocales; explicándole al sujeto su sonido y pidiéndole que repitiera la pronunciación del sonido, por lo menos 3 veces consecutivas.

Por ejemplo, primero se hacía la descomposición verbal de la palabra NIÑO, en la sílaba NI-ÑO y a continuación cada una de las sílabas se separaba en las letras componentes y se hacía la combinación -- con las demás vocales, por ejemplo:



Posteriormente, se le pedía al niño que tratara de decir el sonido de las consonantes con cada vocal. Cuando al niño se le dificultaba emitir el sonido de la consonante, la vocal o ambas, el instructor lo mencionaba señalando la consonante y la vocal en el papel y pidiéndole que lo repitiera.

Este ejercicio tenía como finalidad fortalecer la tarea de análisis en el niño, al descomponer las palabras en sílabas y, finalmente, también poder sintetizar, es decir unir los fonemas formando sílabas y palabras significativas las cuales podían ser palabras nuevas o las principales del programa.

Prueba de Lectura de Palabras Nuevas.

El objetivo de esta prueba, fue evaluar el nivel de transferencia logrado, al pedirle al sujeto que leyera palabras diferentes a las palabras principales, las cuales eran una combinación de las últimas.

Se le presentaron al sujeto las diversas palabras nuevas -- que se formaron al combinar las consonantes con las diferentes vocales de las palabras principales, formando nuevas palabras significativas. Estas palabras se mostraron en tarjetas individuales, pidiéndole al sujeto que las leyera.

Ejercicio de Formación de Sílabas Inversas.

El ejercicio de formación de sílabas inversas tenía como objetivo que el sujeto leyera palabras que iniciaran con una sílaba inversa y/o simplemente con cualquier vocal aunque no formaran sílabas inversas.

Consistió en una explicación sobre la manera de leer consonantes y vocales ordenadas en forma inversa a la de las sílabas resul

tantes de la división de palabras; esto es, en secuencia que contenían primero a la vocal y después a la consonante. La manera en que se combinaban las letras, formando sílabas inversas, se hacía gráficamente sobre una hoja blanca, siguiendo un procedimiento similar al descrito en el ejercicio de descomposición de letras.

Ejercicio de Formación de Palabras Nuevas.

El objetivo del ejercicio de formación de palabras nuevas, tenía como finalidad facilitar la tarea de síntesis, y la transferencia en la lectura de palabras nuevas.

En este ejercicio, el instructor le explicaba al sujeto la forma de combinar sílabas nuevas, formando palabras nuevas y significativas, pidiéndole que las leyera. La formación se hacía gráficamente sobre una hoja; formando nuevas palabras para que las leyera. Cuando el sujeto no las podía leer, el instructor le instigaba verbalmente pronunciando la palabra correspondiente y pidiéndole que la repitiera. Las palabras correspondían a las de la prueba de lectura de palabras nuevas.

Prueba de Lectura de Oraciones.

El objetivo de esta prueba fue evaluar el nivel de transferencia en la lectura ya no sólo de palabras sino de oraciones formadas con palabras del programa y palabras nuevas. Cada oración se presentó individualmente, pidiéndole al sujeto que la leyera. Esta fue la última prueba de la secuencia del programa de lectura, la cual evalua

ba la ejecución final del sujeto y dependiendo de ésto se decidía si el sujeto proseguía con el entrenamiento de la siguiente palabra o se le remitía al ejercicio de mantenimiento con la misma palabra que aún no dominaba.

De esta manera, se entrenó y evaluó la ejecución de los sujetos ante cada palabra del programa de lectura. Con excepción del primer paso, toda la secuencia se administró para cada una de las palabras. En todos los ejercicios se proporcionaban las explicaciones tantas veces como era necesario, se daba el sonido de la sílaba o palabra y se solicitaba su repetición; asimismo, se instigaba la emisión de respuestas diciendo la primera letra o sílaba.

Instrucciones.

Las instrucciones proporcionadas en cada procedimiento se describen a continuación:

<u>Procedimiento</u>	<u>Instrucciones</u>
1. Prueba de reconocimiento de figuras.	¿Sabes qué es esto?
2. Correctivo de reconocimiento de figuras.	"Mira, esto es un Ahora dime tú, ¿qué es esto?"
3. Prueba de lectura de las palabras del programa.	"Dime cómo dice aquí" o "¿Sabes cómo dice aquí?"
4. Prueba de lectura de las sílabas del programa.	"Dime cómo dice aquí" o "¿Sabes cómo dice aquí?"

<u>Procedimiento</u>	<u>Instrucciones</u>
5. Ejercicio de mantenimiento.	"Estas tarjetas van en esta cajita" (mostrando ambas). "Mételas allí" (señalando la cajita). "Fíjate bien en la figura de la cajita y en las palabras de las tarjetas, antes de meterlas." Para las siguientes palabras se les decía: "Mete cada una de estas tarjetas en el lugar que les toca. Fíjate que cada una quede en el lugar que le toca".
6. Ejercicio de desvanecimiento.	"Une con el lápiz los puntos de estas palabras para que queden igual a ésta" (señalando la muestra con el dedo).
7. Ejercicio de descomposición de sílabas.	"Pega cada cuadrito en el lugar que le toque. Fíjate que se forme el nombre del dibujo".
8. Prueba de lectura de sílabas nuevas.	"¿Sabes qué dice aquí?".
9. Prueba de lectura de palabras nuevas.	"¿Sabes qué dice aquí?".
10. Prueba de lectura de oraciones.	"¿Sabes qué dice aquí?"

Actividades Complementarias.

Las actividades complementarias programadas durante la aplicación del método de lectura tuvieron como finalidad auxiliar a los sujetos en la adquisición del repertorio de lectura; ayudando a que se fomentara la tarea analítico-sintética requerida en la lectura. -

Además de fortalecer la actividad académica, como tal: fueron actividades, en su mayoría, recreativas que disminuían el tedio en los sujetos y permitían la generalización de respuestas en presencia de la profesora titular y dentro de la situación natural del salón de clases. Estas actividades se planearon para todos los sujetos del salón de clases y bajo la supervisión de la profesora.

Las actividades complementarias fueron:

1. Juego de Dominó. Por medio de este juego el niño tenía que aparear el nombre y la figura correspondiente, esto es, que entre todos los participantes formaran una secuencia donde asociaran la figura y la palabra. Su aplicación consistió, primeramente, en la distribución equitativa de todas las tarjetas del dominó a cada niño; comenzando con aquella tarjeta que tuviera dos dibujos o dos palabras, a partir de lo cual cada sujeto tiraba. El juego de dominó se componía de las figuras y palabras de la primera fase de palabras principales del programa.
2. Juego de Memoria de Palabras Principales. Este juego se componía de las palabras principales que correspondían al primer bloque de palabras. El objetivo era aparear la figura y el nombre correspondiente. La maestra colocaba todas las tarjetas boca abajo, sobre la mesa y cada sujeto volteaba un par de tarjetas, por turno, tratando de formar las parejas respectivas. (Figura 11).
3. Juego de Memoria de Sílabas. Funcionó de la misma manera que el juego de memoria de palabras; excepto que aquí los niños tenían que aparear sílabas para formar palabras significativas, ya sea las correspondientes a las del programa u otras nuevas. (Figura 12).

4. Dictado. Para esta actividad, la profesora les dictaba a los niños palabras sueltas u oraciones sencillas, conteniendo las palabras principales o nuevas, pero cuidando que se usaran las combinaciones de las sílabas de las palabras principales. Una vez que se las dictaba, los sujetos las tenían que escribir sobre su cuaderno.

5. Búsqueda de palabras con un sonido determinado en revistas o periódicos. Esta actividad consistía en que la profesora especificaba el sonido inicial de una letra determinada, con el cual todos los niños tenían que buscar en las revistas o periódicos, palabras con ese sonido. Una vez identificadas las palabras, las recortaban y pegaban en su cuaderno.

6. Identificación de objetos en un dibujo. Esta actividad tuvo como objetivo promover la capacidad de observación y discriminación necesaria para la lectura. Su funcionamiento consistió en que la profesora les mostraba a todos los sujetos un dibujo y pedía a cada uno que describiera lo que observaba en ese dibujo. Ya que todos cumplían con esa tarea, la profesora efectuaba preguntas alusivas al dibujo para que los sujetos observaran con más detenimiento el dibujo y pudieran contestar.

RESULTADOS.

A continuación se presentan las tablas y gráficas que ---- muestran los distintos datos encontrados en la presente investigación.

CAPITULO III.

RESULTADOS .

CALCULO DE LA CONFIABILIDAD.

El cálculo de la confiabilidad en los diferentes procedimientos del programa sólo se efectuó los primeros 15 días de la aplicación del programa, debido a que el tipo de respuesta era muy sencillo.

La fórmula utilizada para determinar la confiabilidad fue:

$$\frac{\text{ACIERTOS}}{\text{ACIERTOS} + \text{DESACIERTOS}} \times 100$$

El índice de confiabilidad obtenido fue de 90%.

La tabla 1 muestra los siguientes datos:

- a) En la primera columna se representan a cada uno de los cinco sujetos.
- b) El renglón que contiene los números del 1 al 14, corresponden a cada uno de los pasos, cuyos nombres aparecen en la página 75
- c) En la columna 1 se observan dos porcentajes. El primero corresponde al resultado obtenido en la primera evaluación de la prueba de reconocimiento de figuras y la segunda corresponde al resultado obtenido después del correctivo de reconocimiento de figuras.
- d) En las demás columnas se presentan los porcentajes obtenidos ante cada paso de la secuencia instruccional.
- e) En las columnas en las que aparecen los nombres de algunas palabras principales, significa que ante esas palabras fueron en las que se aplicó el ejercicio correspondiente, al no obtener el criterio de ejecución especificado en la prueba anterior.
- f) En la columna 16 se presentan los porcentajes de ejecución global, obtenidos a partir del número total de palabras adquiridas por cada sujeto.

	PRE - EVALUACION				ENTRENAMIENTO										POS - EVA-- LUACION	16	17
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	PORCENTAJE DE EJECU--	DE EJERCI--
	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	PRUEBA DE -- LECTURA DE ORACIONES	CIÓN GLO--	TIOS REQUE--
S ₁	93 100	100	0	14.2	100	100	-	100	-	84	100 2 ROSA BOTA	90.8	100 3 niño dedo bota	100 3 niño dedo bota	100	84	8
S ₂	87 100	100	0	0	100	50	33 NIÑO	100	-	68.5	100 1-NIÑO	62.5	100 1-NIÑO	100 1-NIÑO	100	75	4
S ₃	68 100	100	0	8.3	100	83.3	100 NIÑO	83.3	100 1-NIÑO	97.8	100 1-ROSA	91.1	100 1-LUNA	100 2 NIÑO LUNA	100	83	6
S ₄	81 100	100	0	25	100	83.3	66 NIÑO	91.6	100 1-NIÑO	68.3	100 2 NIÑO LUNA	65.5	100 3 NIÑO ROSA LUNA	100 2 NIÑO LUNA	100	80	9
S ₅	75 100	100	0	0	100	0	33 NIÑO	0	100 1-NIÑO	20	100 1-NIÑO	-	-	-	-	62	3

TABLA 1 Tabla que muestra las medias del porcentaje de ejecución individual ante cada fase de la secuencia instruccional de lectura y para todas las palabras entrenadas. Además muestra el porcentaje de ejecución global y el número total de ejercicios requeridos por cada sujeto.

* Los nombres de cada paso de la secuencia instruccional se encuentran en la siguiente hoja.

1. Prueba de reconocimiento de figuras.
2. Correctivo de reconocimiento de figuras.
3. Prueba de lectura de palabras principales del programa.
4. Prueba de lectura de sílabas del programa.
5. Ejercicio de mantenimiento.
6. Prueba de lectura de palabras principales del programa.
7. Ejercicio de desvanecimiento.
8. Prueba de lectura de sílabas del programa.
9. Ejercicio de descomposición de sílabas.
10. Prueba de lectura de sílabas nuevas.
11. Ejercicio de descomposición de letras.
12. Prueba de lectura de palabras nuevas.
13. Ejercicio de formación de sílabas inversas.
14. Ejercicio de formación de palabras nuevas.

P R U E B A S	N U M É R O D E E S T I M U L O S						
	RECONOCIMIENTO DE FIGURAS	16	16	16	16	16	16
LECTURA DE PALABRAS PRINCIPALES DEL PROGRAMA	8	8	8	8	8	8	8
LECTURA DE SILABAS DEL PROGRAMA	10	10	10	10	10	20	20
LECTURA DE SILABAS NUEVAS	8	8	8	3	8	6	8
LECTURA DE PALABRAS NUEVAS	4	13	11	11	32	41	31
LECTURA DE ORACIONES	6	4	4	4	5	6	5
E J E R C I C I O S							
DE MANTENIMIENTO	10	10	10	10	10	10	10
DE DESVANECIMIENTO	9/54	9/54	9/54	9/54	9/54	9/54	9/54
DE DESCOMPOSICION DE SILABAS	10	10	10	10	10	10	10
DE DESCOMPOSICION DE LETRAS	10	10	10	10	10	8*	10
DE FORMACION DE SILABAS INVERSAS	7	9	6	6	6	8	5
DE FORMACION DE PALABRAS NUEVAS	4	13	11	11	32	41	31
C O R R E C T I V O							
RECONOCIMIENTO DE FIGURAS	16	16	16	16	16	16	16
	N I Ñ O	R O S A	L U N A	D E D O	B O T A	C A M A	P A T O
	P A L A B R A S P R I N C I P A L E S D E L P R O G R A M A						

* SOLO OCHO, POR SER SONIDO FUERTE.

TABLA 2 Tabla que indica el número total de estímulos presentados por cada palabra principal en cada uno de los pasos de la secuencia instruccional.

Tablas 3 - 9

- a) En la columna VD1 se presentan los porcentajes obtenidos ante esa - prueba, sin entrenamiento (S/E) y con entrenamiento (C/E), es decir antes y después del correctivo; así como la cantidad de estímulos an te los que dio las respuestas correctas (S/E).
- b) Los números que están entre paréntesis corresponden a la cantidad de estímulos presentada.
- c) En la columna VD5, las fracciones representan la cantidad de ensayos correctos realizados, sin ayudas visuales sobre la cantidad total de ensayos, sin ayudas visuales.

NIFRO

SU- JE- TO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJER- CICIOS APLICA- DOS.
	% Rs.OR.CORR PRU.REC.FIGS.		% Rs.OR.CORR PRU.PAL.PRINC		% Rs.OR.CORR PRU.SIL.PROG.		% Re. CORR.EJ	Nc.TOT ENS CORR	% Rs.OR.CORR.PRU. SILABAS	PRU. TRANSF. PALABRAS	ORACIONES	% Rs.OR.CORR EN.EJS.DESC.		% Rs.OR.CORR.En EJS FORM.SIL.FORM.PAL.		
	S/E	C/E	S/E	C/E	S/E	C/E	MANT.	EJ.DESV	NUEVAS	NUEVAS		SIL.	LET.	INVERSAS	NUEVAS	
1	93 (15)	100	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	75 (3)	100 (6)	-	-	100 (7)	100 (4)	3
2	87 (14)	100	0	0	0	100 (1)	100 (10)	3/9 33	37 (3)	25 (1)	100 (6)	100 (10)	100 (10)	100 (7)	100 (4)	6
3	68 (11)	100	0	0	0	0	100 (10)	9/9 100	100 (8)	75 (3)	100 (6)	100 (10)	-	-	100 (4)	4
4	81 (13)	100	0	0	0	50 (4)	100 (10)	6/9 66	10 (1)	0	100 (6)	100 (10)	100 (10)	100 (7)	100 (4)	6
5	75 (12)	100	0	0	0	0	100 (10)	3/9 33	20 (2)	-	-	100 (10)	100 (10)	-	-	4
- x Rs CORR DEL GPO	80%	100%	0%	20%	0%	50%	100%	5 46%	53%	43%	100%	100%	100%	100%	100%	4

TABLA 3 - 9 Muestran los porcentajes obtenidos por sujeto en cada prueba efectuada durante la adquisición de cada palabra. Así como el total de ejercicios aplicados para su entrenamiento.

R O S A

SUJETO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJERCICIOS APLICADOS.
	% Rs OR.CORR. PRU REC.FIGS.		% Rs OR.CORR PRU.PAL.PRINC		% Rs OR.CORR PRU .SIL.PROG.		% Rs COOR.EJENS.COR	No .TOT	% Rs CR.CORR.PRU. TRANSF. SILABAS PALABRAS . ORACIONES			% Rs OR.CORR. ENEJS DESC.		% Rs OR.CORR.EJS. FORM SIL. FORM.PAL.		
	S/E	C/E	S/E	C/E	S/E	C/E	MANT.	EJ.DESV	NUEVAS	NUEVAS		SIL.	LET.	INVERSAS	NUEVAS	
1	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	0	100 (13)	100 (4)	-	100 (10)	-	-	2
2	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	100 (13)	100 (4)	-	-	-	-	1
3	-	-	0	100	0	100	100 (10)	-	87 (7)	100 (13)	100 (4)	-	100 (10)	-	-	2
4	-	-	0	100 (1)	100	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	84 (11)	100 (4)	-	-	100 (9)	-	2
x Rs. CORR. DEL GPO	-	-	0	100	25	100	100	-	71	96	100	-	100	100	-	1

TABLA 4

L U N A

SUJETO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJERCICIOS - APLICADOS.
	% R _s OR CORR		% R _s OR CORR		% R _s OR CORR		% R _s	No. TOT	% R _s OR CORR PRU. TRANSF.			% R _s OR CORR.		% R _s OR CORR EJS		
	PRU REC	FIGS	PRU PAL	PRINC	PRU SIL	PROG	CORR E	ENS CO	SILABAS	PALABRAS	ORACIONES	EN EJS	DESC.	FORM. SIL.	FORM. PAL	
S/E	C/E	S/E	C/E	S/E	C/E	MANT.	DESV.	NUEVAS	NUEVAS		SIL.	LET.	INVERSAS	NUEVAS		
1	-	-	0	100 (1)	50 (1)	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	100 (11)	100 (4)	-	-	-	-	1
3	-	-	0	100 (1)	50 (1)	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	72 (8)	100 (4)	-	-	100 (6)	100 (11)	3
4	-	-	0	100 (1)	50 (1)	100 (2)	100 (10)	-	0	9 (1)	100 (4)	-	100 (10)	100 (6)	100 (11)	4
x R _s CORR. DEL GPO	-	-	0	100	50	100	100	-	66	60	100	-	100	100	100	2

TABLA 5

D E D O

SUJETO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJERCICIOS APLICADOS
	% Rs OR CORR. PRU. REC. FIGS.		% Rs OR CORR. PRU. PAL. PRINC.		% Rs OR CORR. PRU. SIL. PROG.		% Rs CORR. EJS. MANT.	No. TOT ENS COM DESV.	% Rs OR CORR. PRU. TRANSF. SILABAS PALABRAS NUEVAS NUEVAS		ORACIONES	% Rs OR CORR. EN EJS DESC. SIL. LET.		% Rs OR CORR EJS. FORM. SIL. FORM. PAL INVERSAS NUEVAS		
	S/E	C/E	S/E	C/E	S/E	C/E										
1	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (3)	81 (9)	100 (4)	-	-	100 (6)	100 (11)	3
3	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (3)	100 (11)	100 (4)	-	-	-	-	1
4	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (3)	100 (11)	100 (4)	-	-	-	-	1
% Rs CCRR DEL GRUPO	-	-	0	100	0	100	100	-	100	93	100	-	-	100	100	1

TABLA 6

B O T A

SUJETO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJERCICIOS DOS.
	% Rs OR CORR. PRU. REC FIGS		% Rs OR CORR. PRU PAL PRINC		% Rs OR CORR. PRU SIL PROG		% Rs CORREJENS COR	No. TOT	% Rs OR CORR. PRU. TRANSF.			% Rs OR CORR. EN EJS DESC.		% Rs OR CORR. EJS. FORM. SIL FORMC. PAL		
	S/E	C/E	S/E	C/E	S/E	C/E	MANT.	DESV.	SILABAS	PALABRAS	ORACIONES	SIL.	LET.	INVERSAS	NUEVAS	
1	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	90 (7)	80 (26)	100 (5)	-	100 (10)	100 (6)	100 (32)	4
3	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	100 (32)	100 (5)	-	-	-	-	1
4	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (8)	100 (32)	100 (5)	-	-	-	-	1
x Rs CORR. DEL GPC	-	-	0	100	0	100	100	-	96	93	100	-	100	100	100	2

TABLA 7

C A M A

SUJETO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJERCICIOS APLICADOS.
	% Rs OR. CORR. PRU. REC. FIGS.		% Rs OR CORR. PRU. PAL. PRINC		% Rs OR CORR. PRU. SIL. PROG		% Rs CORR EJ. MANT.	% Rs No. TOT. EJ. DESV.	% Rs OR. CORR. PRU. SILABAS NUEVAS	% Rs OR. CORR. PRU. PALABRAS NUEVAS	% Rs OR. CORR. PRU. ORACIONES	% Rs OR CORR. EJS. SIL.	% Rs OR. CORR. EJS. LET.	% Rs OR. CORR. EJS. FORM. SIL. INVERSAS	% Rs OR. CORR. EJS. FORMAC. PAL. NUEV	
	S/E	C/E	S/E	C/E	S/E	C/E										
1	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (6)	100 (41)	100 (6)	-	-	-	-	1
3	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (6)	100 (41)	100 (6)	-	-	-	-	1
4	-	-	0	100 (1)	0	100 (2)	100 (10)	-	100 (6)	100 (41)	100 (6)	-	-	-	-	1
X Rs CORR DEL. GEO	-	-	0	100	0	100	100	-	100	100	100	-	-	-	-	1

TABLA 8

P A T O

SUJETO No.	VD 1		VD 2		VD 3		VD 4	VD 5	VD 6	VD 7	VD 8	VD 9		VD 10		EJERCICIOS APLICADOS.
	% Rs OR.CORR.		% Rs OR.CORR		% Rs OR.CORR		% Rs	No.TOT	% Rs OR.CORR.PRU.TRANSF.			% Rs OR.CORR.		% Rs OR.CORR.EJS.		
	PRU. REC. FIGS S/E	C/E	PRU. PAL.PRINC S/E	C/E	PRU. SIL.PROG. S/E	C/E	CORR.EJENS.CORR MANT	EJ. DESV.	SILABAS NUEVAS	PALABRAS NUEVAS	ORACIONES	EJS. SIL.	DESC LET.	FORM.SILABAS INVERSAS	PAL.NUEV	
1	-	-	0	100 (1)	50 (1)	100 (12)	100 (10)	-	100 (8)	100 (31)	100 (5)	-	-	-	-	1
X GRU- PAL RE CORR.	-	-	0	100	50	100	100	-	100	100	100	-	-	-	-	1

TABLA 9

Palabras en las que se necesitaron más ejercicios	Ejercicio de desvanecimiento					Ejerc. de descomp. posición silabas					Ejerc. de descomp. letras.					Ejerc. formac. silabas inversas					Ejerc. formac. palabras nuevas					FREC. DE Ejercicios por palab.					
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅						
NIÑO	-	/	/	/	/	-	-	/	/	/	-	/	-	/	/	/	/	/	/	/	-	/	/	/	/	-	-	-	-	-	18
ROSA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	-	/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
LUNA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	-	-	-	/	/	-	-	-	/	/	-	-	-	-	-	-	5
DEDO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	-	-	-	-	/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
BOTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	-	-	-	-	/	-	-	-	-	/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3

TABLA 10 Tabla que muestra las palabras que se requirieron de la aplicación más frecuente de los distintos ejercicios.

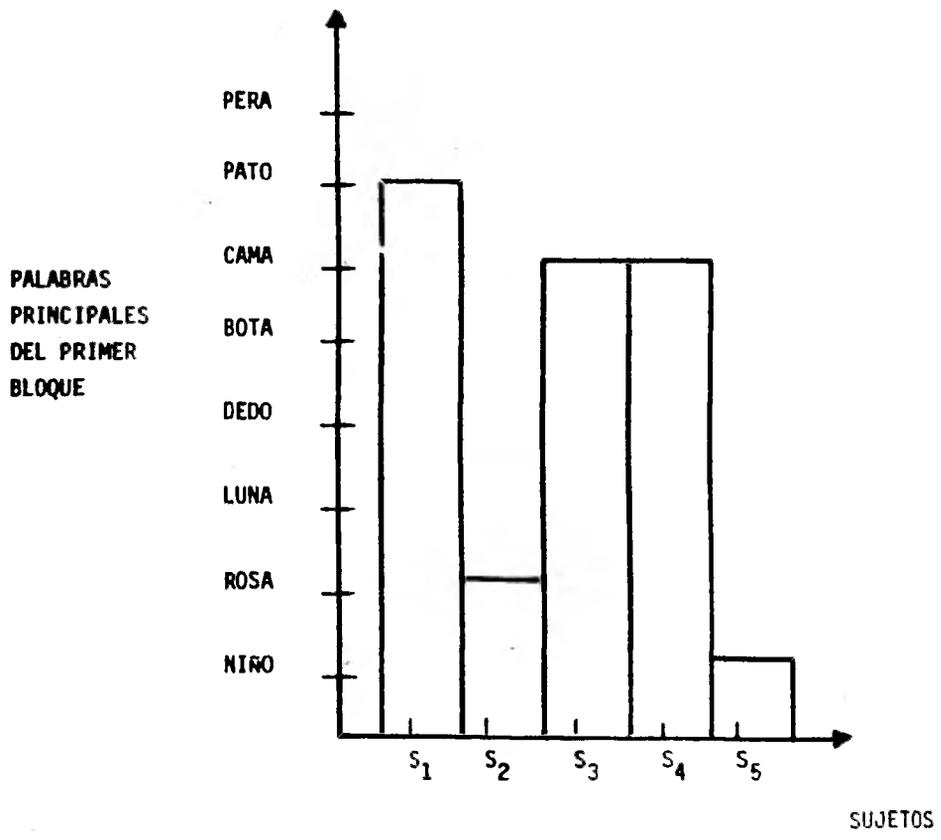
Palabras en las que se necesitaron más ejercicios.	Frec. de ejercicios por sujeto					
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	TOT
NIÑO	2	4	4	5	3	18
ROSA	1	0	1	0	0	2
LUNA	0	0	2	3	0	5
DEDO	2	0	0	0	0	2
BOTA	3	0	0	0	0	3

TABLA 11 Tabla que muestra en forma resumida la frecuencia de ejercicios por sujeto ante las palabras que necesitaron de más entrenamiento.

PALABRAS PRINCIPALES DEL PROGRAMA	No. TOTAL DE ESTI- MULOS POR PALABRA		No. TOTAL DE ESTIMULOS PRESEN- TADOS A CADA SUJETO				
	SECUENCIA COMPLETA	PARTE IZQ. DEL PROG.	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅
NIÑO	126	80	88	101	93	103	79
ROSA	112	71	40	38	47	45	-
LUNA	105	69	37	-	51	46	-
DEDO	100	65	46	-	31	31	-
BOTA	148	91	99	-	58	58	-
CAMA	195	119	66	-	66	66	-
PATO	175	110	58	-	-	-	-
No. TOTAL DE ESTIMULOS	961	621	434	139	346	349	79

TABLA I

Tabla que muestra el número de estímulos por palabra; así como el número de estímulos requerido por cada su-
jeto.



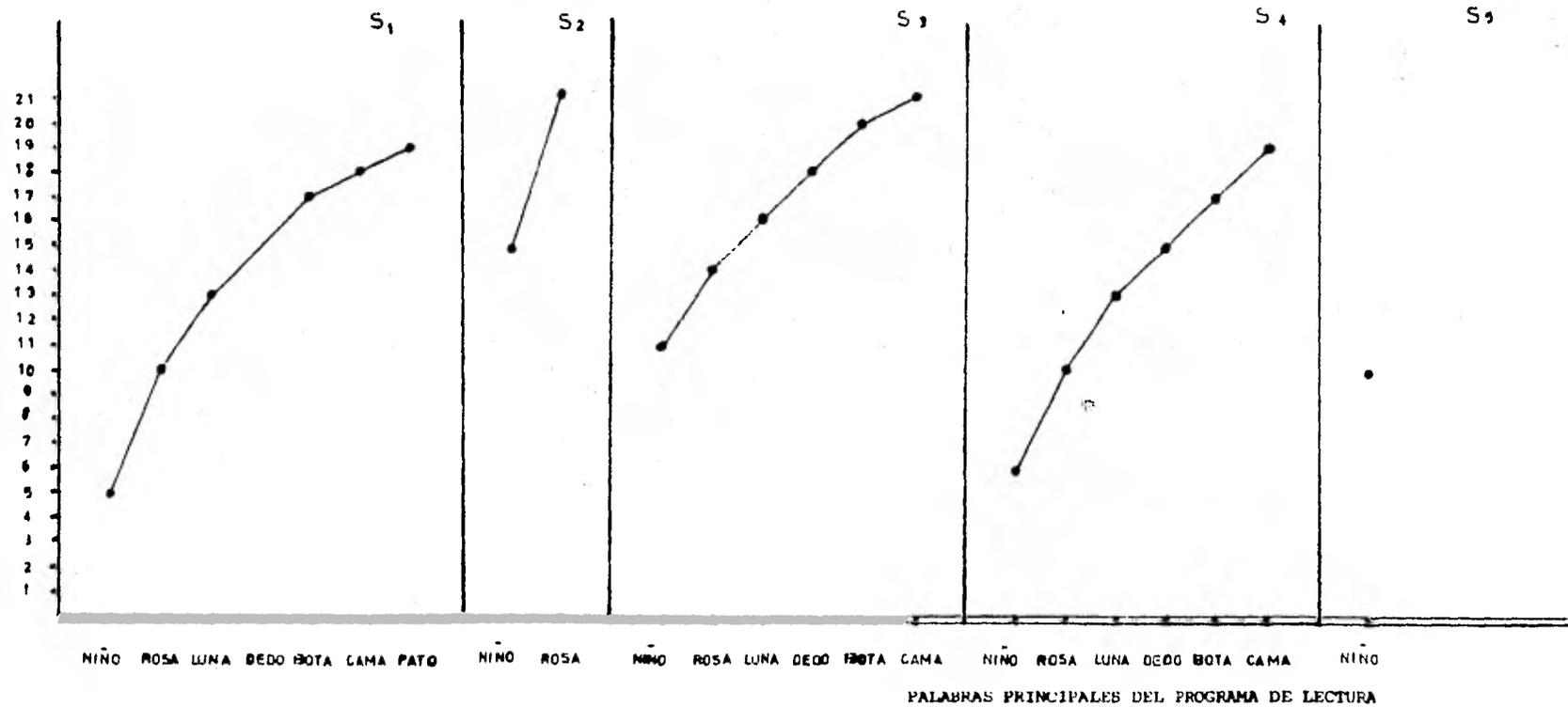
* a) Gráfica que muestra el número de palabras aprendidas por cada sujeto durante 21 sesiones de entrenamiento.

SECUENCIA INSTRUCCIONAL

<u>ABREVIATURA</u>	<u>NOMBRE DE CADA PASO INSTRUCCIONAL</u>
a	Prueba de reconocimiento de figuras.
1	Correctivo de reconocimiento de figuras.
a'	Prueba de reconocimiento de figuras.
b	Prueba de lectura de las palabras principales del programa.
c	Prueba de lectura de las sílabas del programa.
d	Ejercicio de mantenimiento.
b'	Prueba de lectura de las palabras principales del programa.
2	Ejercicio de desvanecimiento.
c'	Prueba de lectura de las sílabas del programa.
3	Ejercicio de descomposición de sílabas.
e	Prueba de lectura de sílabas nuevas.
4	Ejercicio de descomposición de letras.
f	Prueba de lectura de palabras nuevas.
5	Ejercicio de formación de sílabas inversas.
5.1	Ejercicio de formación de palabras nuevas.
g	Prueba de lectura de oraciones.

NO. DE SESIONES
REQUERIDAS PARA
CADA PALABRA.

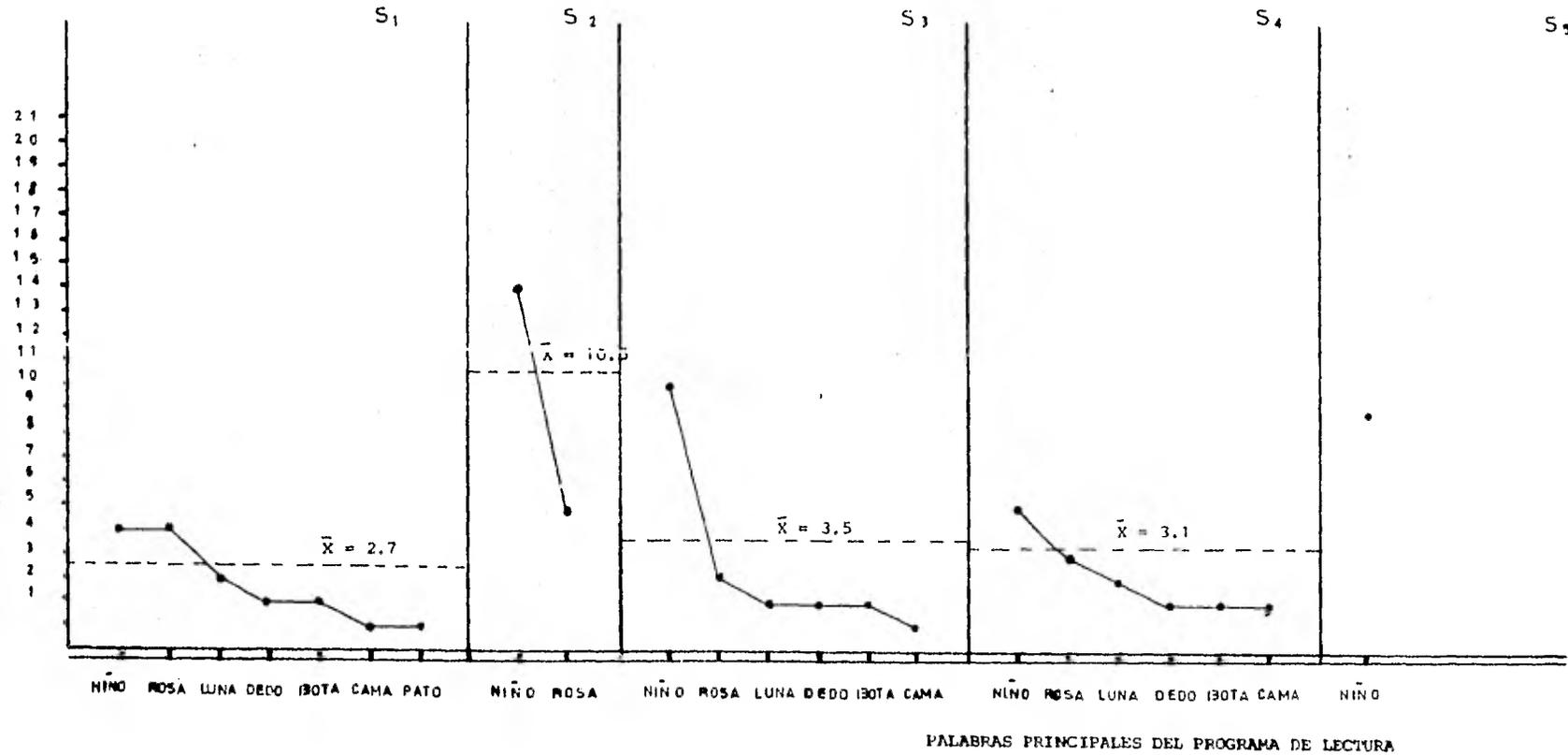
GRAFICA b)



GRAFICA b) Gráfica que muestra en forma acumulativa el número de sesiones requeridas para la adquisición de cada palabra principal en cada uno de los sujetos.

No. DE
SESIONES

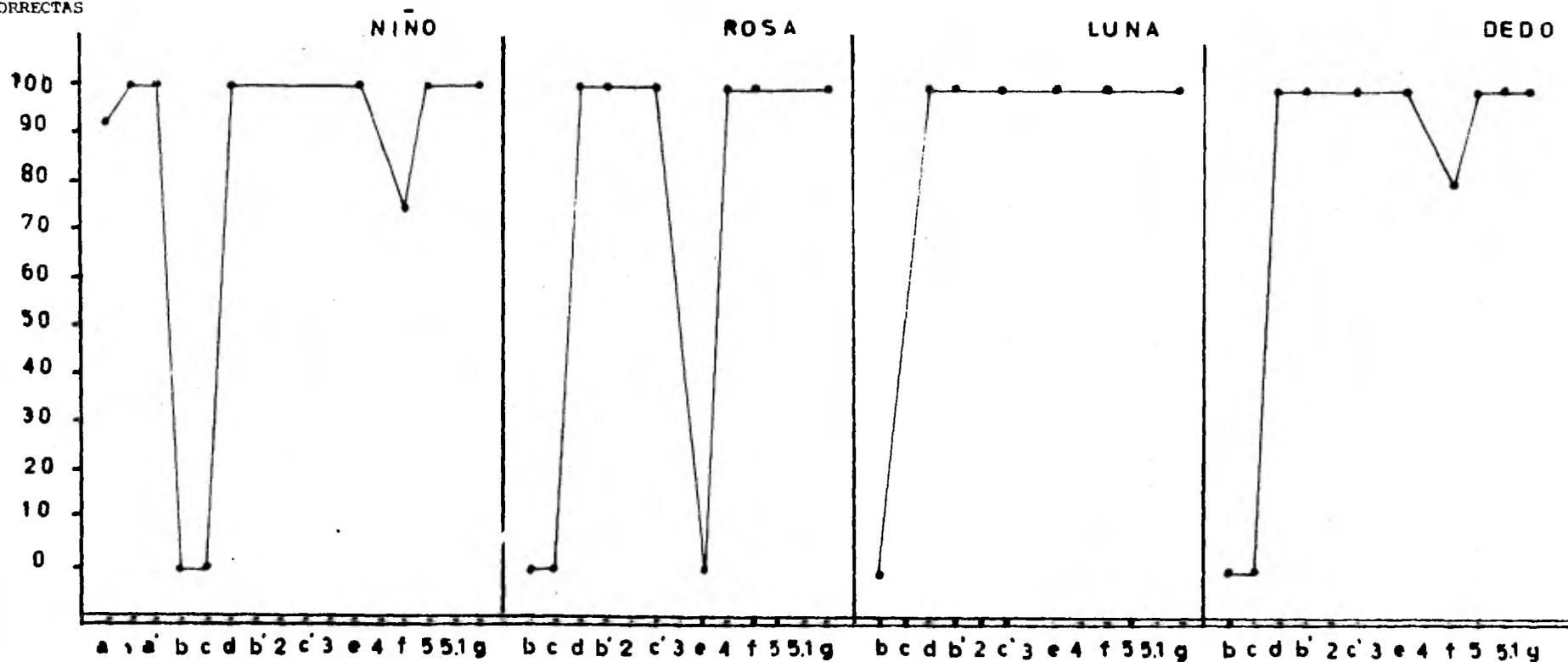
GRAFICA c)



GRAFICA C Gráfica que muestra el número de sesiones requeridas para la adquisición de cada palabra principal en cada uno de los sujetos así como la media de sesiones obtenido a partir del número total de sesiones entre el número total de palabras adquiridas por sujeto.

% DE RESPUESTAS CORRECTAS

GRAFICA D S₁



PASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL

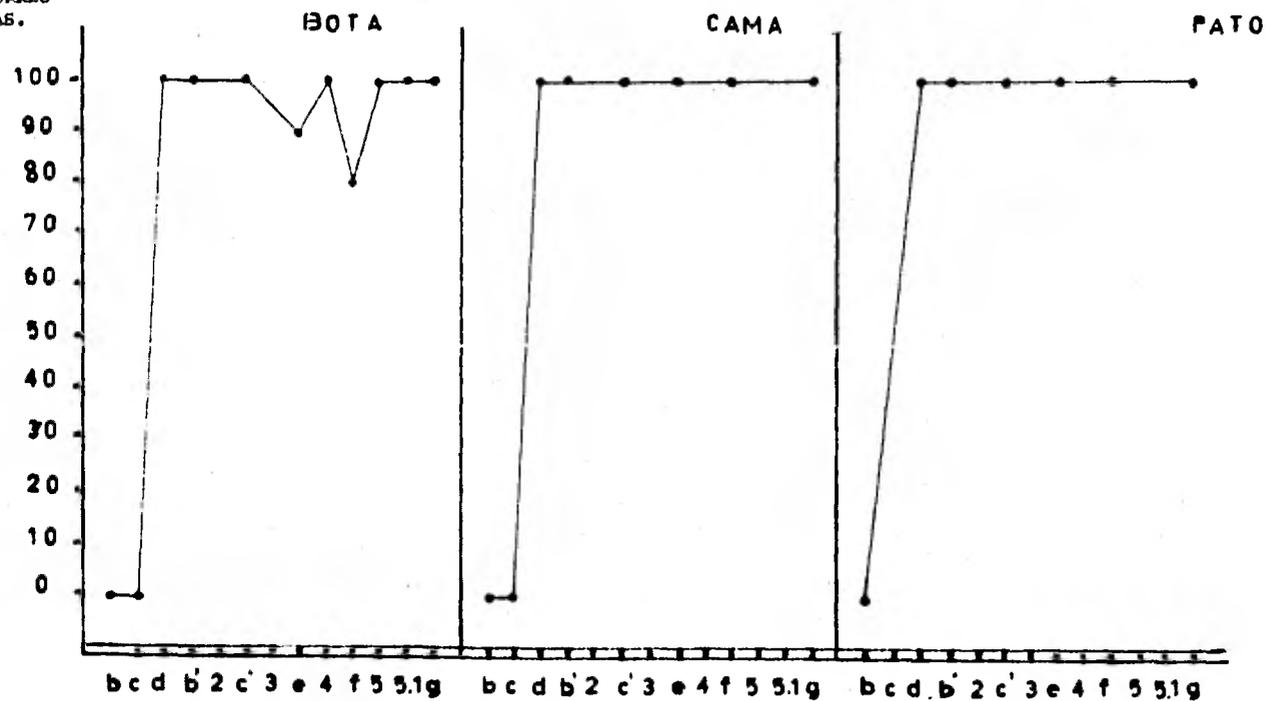
GRAFICAS D y D₁

Gráficas que muestran el porcentaje de respuestas correctas por el sujeto 1, ante cada paso de la secuencia instruccional del programa aplicado para la adquisición de cada palabra.

% DE RESPUESTAS CORRECTAS.

GRAFICA D₁

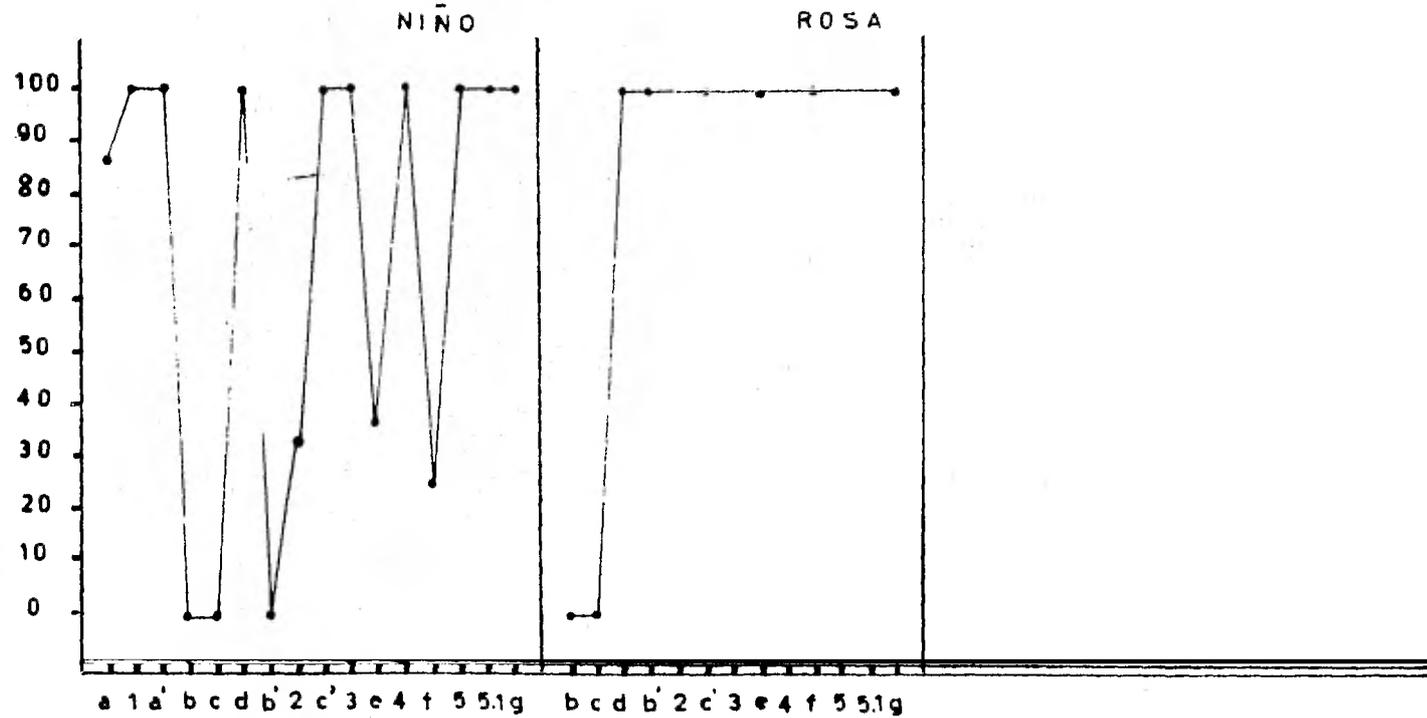
S₁



PASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL

• DE RES
PUESTAS
CORRECTAS

GRAFICA E S₂

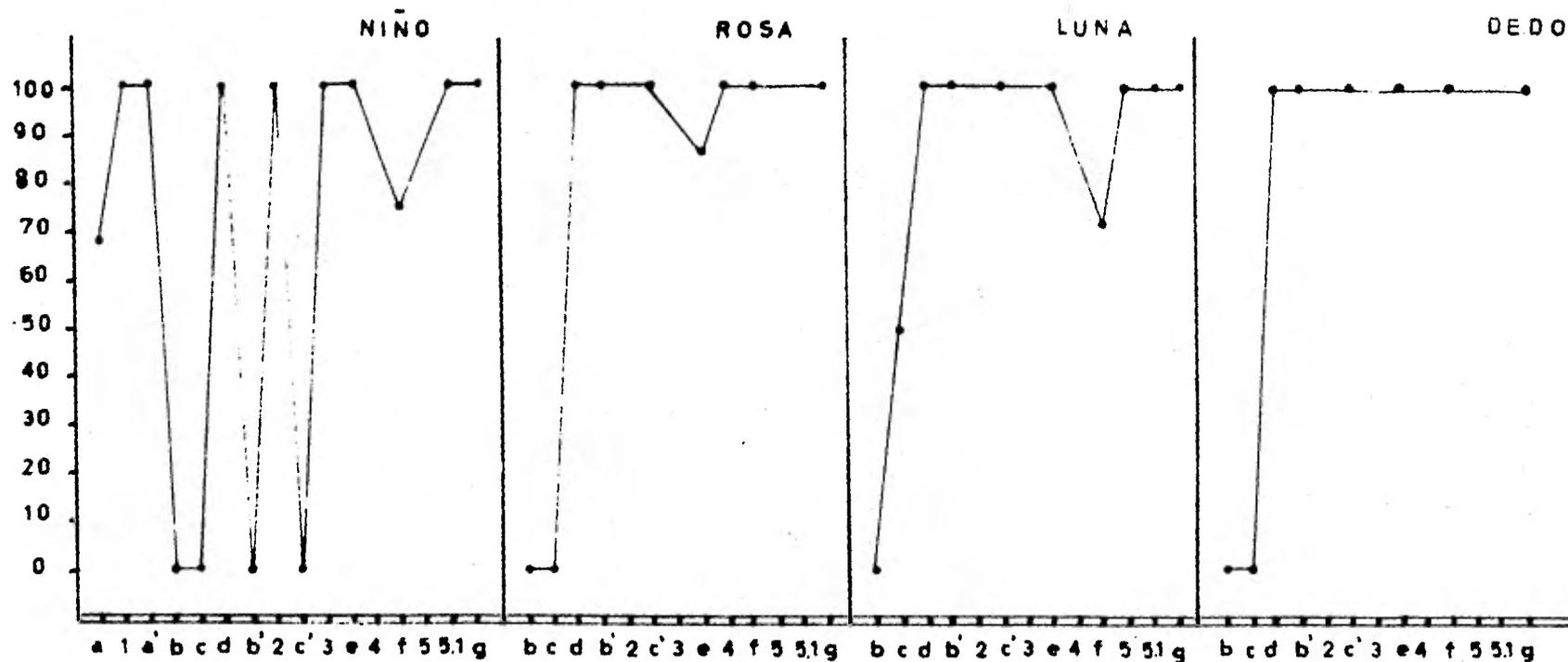


PASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL

GRAFICA E Gráfica que muestra el porcentaje de respuestas correctas obtenido por el sujeto 2, ante cada paso de la secuencia instruccional del programa aplicada para la adquisición de cada palabra.

% DE RES
PUESTAS
CORRECTAS

GRAFICA F 8₃



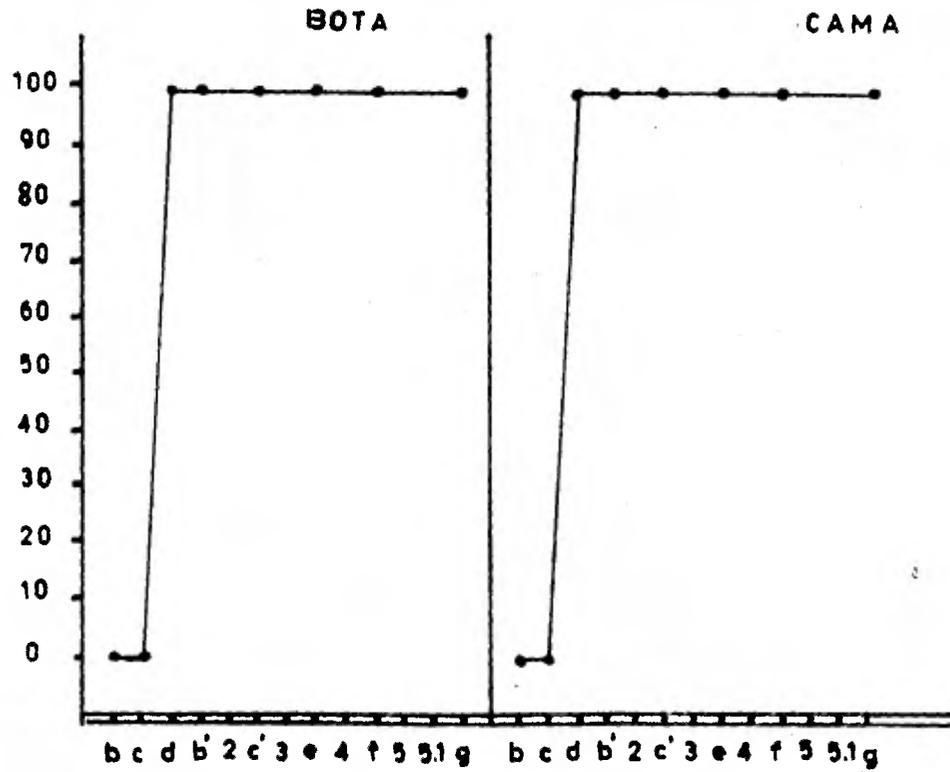
GRAFICAS F y F₁

Gráficas que muestran el porcentaje de respuestas correctas obtenido por el sujeto 3, ante cada paso de la secuencia instruccional del programa aplicado para la adquisición de cada palabra.

PASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL

% DE RESPUESTAS CORRECTAS

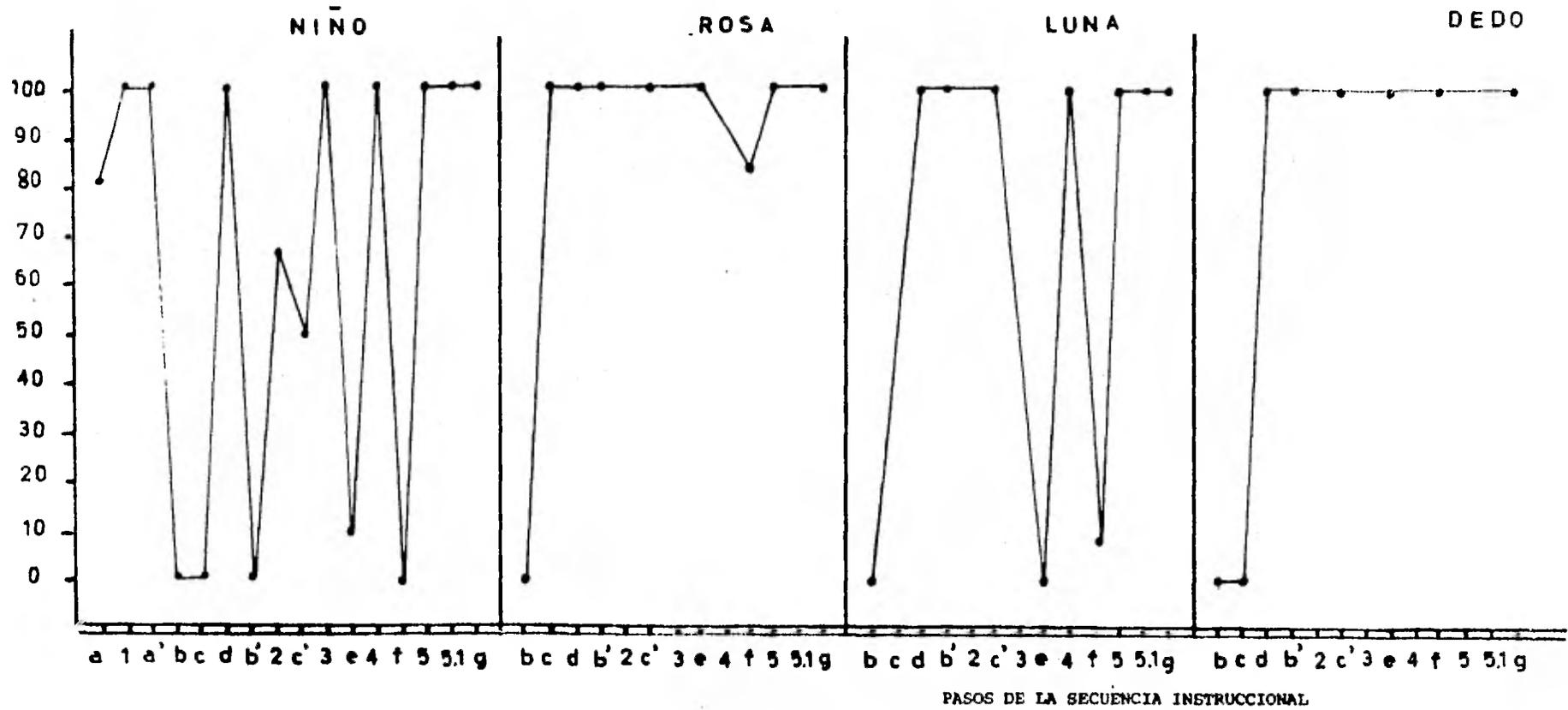
GRAFICA F₁ S₃



FASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL

% DE RES
PUESTAS
CORRECTAS

GRAFICA G S₄

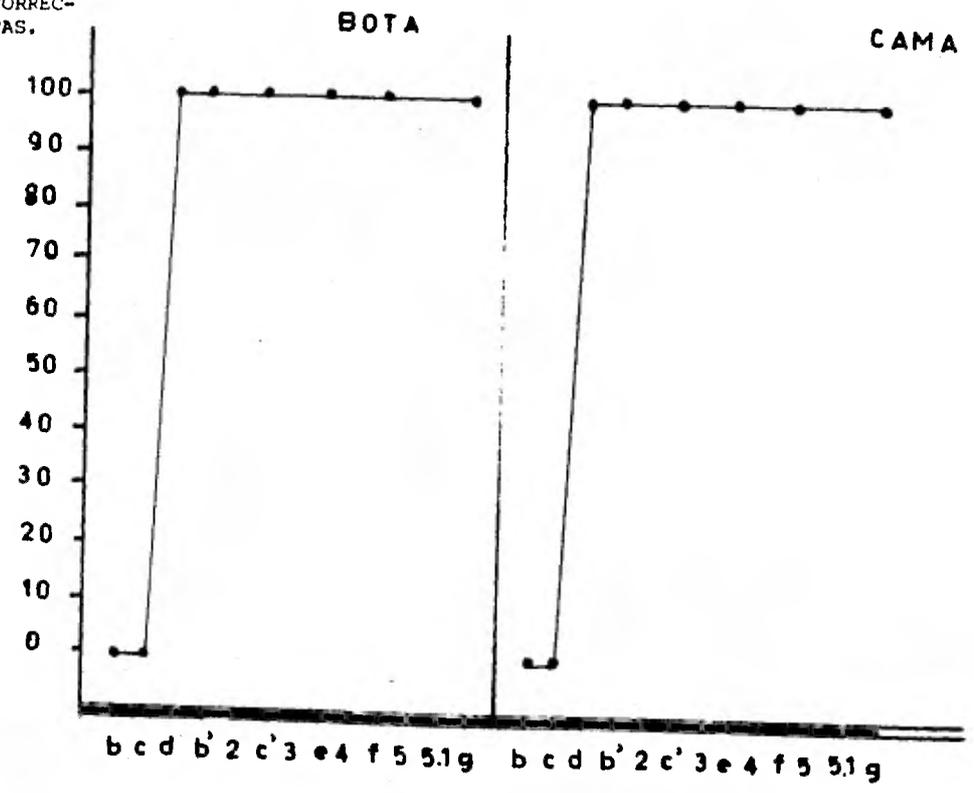


GRAFICAS G y G₁

Gráficas que muestran el porcentaje de respuestas correctas obtenido por el sujeto 4, ante cada paso de la secuencia instruccional del programa aplicado para la adquisición de cada palabra.

% DE RESPUESTAS CORRECTAS.

GRAFICA G₁ S₄

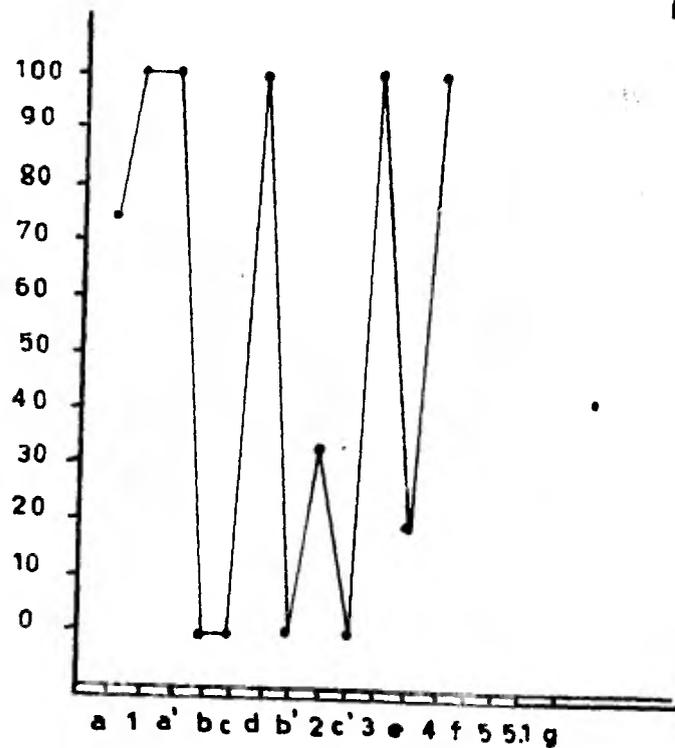


PASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL.

% DE RES
PUESTAS
CORRECTAS

GRAFICA H S₅

NIÑO



PASOS DE LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL

GRAFICA H Gráfica que muestra el porcentaje de respuestas correctas obtenido por el sujeto 5, ante cada paso de la secuencia instruccional del programa aplicado para la adquisición de cada palabra.

III.1. ANALISIS GLOBAL DE LOS RESULTADOS.

1. Secuencia del Programa y Materiales Instruccionales Aplicados.

La secuencia del programa de lectura se modificó al observar que contenía una gran cantidad de evaluaciones, lo cual producía cansancio en los niños. Originalmente cuando alguno de los sujetos no obtenía el criterio establecido se le presentaba nuevamente la -- prueba en la que su ejecución no había alcanzado el criterio. Esto, como se dijo, produjo cansancio por lo que se decidió que se reinstalaría al sujeto en la secuencia principal, administrándole la siguiente prueba, a partir de la segunda aplicación de la prueba de lectura de palabras principales. (Ver figura I). Como se puede observar en ese diagrama la reinstalación del sujeto en la secuencia principal se efectuó con la prueba siguiente, aun cuando el nivel de complejidad se incrementaba con respecto a la prueba en que la ejecución no había sido del 100%. Esto produjo la reducción del tiempo -- de entrenamiento en cada palabra principal. De esta manera se consideró que era la secuencia óptima, ya que reducía el tiempo de aplicación y se optimizaba la operación del programa en su conjunto.

En relación a los materiales empleados (ver apéndice) fueron de fácil administración, su contenido estuvo directamente relacionado con el objetivo de cada tarea, su organización fue ordenada, propiciaba el trabajo individual y fácil de manejar por parte de los niños.

Las figuras utilizadas fueron, en forma general, fácilmente --- identificadas por los niños, con excepción de algunas de ellas, si--

tuación que se describirá posteriormente.

En cuanto a las 16 palabras principales del programa se observó que tomándolas como unidades, por medio de las cuales se generaban - las tareas de discriminación y de análisis-síntesis, fueron apropiadas, ya que eran palabras sencillas, formaban parte del vocabulario verbal de la comunidad infantil y, por lo tanto, eran significativas. Esta última característica no fue considerada en la investigación de Galván, et al., (1975) en la que uno de sus resultados fue que: "la velocidad de adquisición mostrada por los sujetos disminuyó en la medida en que la complejidad del estímulo aumentó, es decir, dependiendo del tamaño de la unidad empleada". En la investigación referida usaron como unidades letras, sílabas y palabras; éstas últimas no -- significativas, lo cual pudo afectar su adquisición y generalización. Tomando en cuenta las características de las palabras principales, - la adquisición y generalización se logró para siete palabras en el - sujeto 1, seis en los sujetos 3 y 4, dos en el sujeto 2 y una en el sujeto restante (Ver gráfica a) Esta adquisición se logró solamente en 21 sesiones de entrenamiento, tiempo que duró la aplicación -- del programa de lectura.

El número de sesiones requerido por palabra fue distinto para cada una de ellas y para cada sujeto. (Ver gráfica b y c). En la primera se observa en forma acumulada el tiempo requerido para el entrenamiento de cada palabra y en la segunda se advierte la cantidad de palabras dominadas sobre el tiempo de adquisición.

2. Actividades Complementarias.

Las actividades complementarias se efectuaron los días en los que no se trabajaba formalmente en el entrenamiento de la lectura. Tales actividades consistían en: el juego de dominó, la memoria de sílabas y palabras; el dictado, la identificación de objetos en un dibujo y la búsqueda de palabras con un sonido determinado. Las actividades fueron aplicadas por la profesora del grupo, lo cual facilitó la intervención y motivación de los niños, pues además se presentaron como juegos y, paralelamente, facilitaron el logro de los objetivos del programa de lectura. Sin embargo, no se tuvieron registros de ejecución ante estas actividades, sino solamente algunos reportes verbales de la profesora, que manifestó la facilidad de ejecución de los sujetos 1, 2 y 4; ejecución que se correlaciona con el hecho de que fueron los niños que dominaron y generalizaron más palabras.

3. Situación Experimental y Horario de Trabajo.

El espacio que se dispuso para el trabajo individual de cada sujeto con su instructor no fue el óptimo. Se encontraba saturado de estímulos distractores que dificultaban la atención de los niños. La manera en que se controló, de cierta manera, fue el mantener constante el lugar para cada sujeto y, que de esta forma se adaptara a la situación de estimulación distractora.

Con respecto al horario de actividades, hubo dos. El primero que se implantó durante el inicio de la aplicación del programa,

dos horas diarias, propició el aburrimiento y agotamiento de los niños a tal grado que se rehusaban a trabajar. Por consiguiente se de
cidió cambiar el horario, hora y media dos días a la semana, co
nsiderandos más apropiado en cuanto a la ejecución de los niños; además
de que se ajustaba al horario de la propia institución, que iniciaba
sus programas establecidos. Con este cambio se observó una mejor --
disposición de los niños ante el trabajo a realizar, esto es, al propor
cionarmásvariedad de actividades los niños incrementaron su actividad
y no se cansaban de ejecutar una sola. Además este cambio de horario,
también, se estableció para incluir las actividades de la propia ins
titución y las actividades complementarias al programa de lectura.

4. Sistema Motivacional.

El sistema motivacional consistente en el intercambio de billetes por el recreo no fue muy reforzante, ya que el recreo era un elemento cotidiano para los niños y porque, de cualquier forma, los periodos de descanso funcionaban como recreo. En cambio cuando de antemano se les especificó la cantidad de billetes que tenían que lo
grar y las actividades por las que los podían intercambiar, la ejec
ción fue de mejor calidad y mayor rapidez, pues de esta forma tenían una meta clara y objetiva de lo que obtendrían si cumplían con los criterios establecidos. Por lo general, se determinó que tenían que lograr 30 billetes y las actividades de intercambio fueron: jugar -

con los títeres, escribir a máquina o algún trabajo manual. . En el momento en que se inició esta modalidad de reforzamiento la ejecución en la lectura fue notablemente optimizada en todos los sujetos.

Es necesario mencionar que algunos de los sujetos funcionaron como líderes del grupo, tal fue el caso de los sujetos 1 y 3, que ayudaban y motivaban a los demás niños en la ejecución de las actividades complementarias y de lectura.

5. Adquisición de Repertorios de la Lectura.

Para el análisis de la ejecución de los sujetos en el programa de lectura se toman en cuenta los repertorios conductuales requeridos en cada paso del programa de lectura:

5.1. Reconocimiento de Figuras. De acuerdo con la tabla 1, columnas 1 y 2 se aprecia que todos los sujetos verbalizaron erróneamente los nombres de algunas figuras. Las figuras ante las cuales la frecuencia de error fue más alto, fueron las siguientes:

<u>Palabra Principal</u>	<u>Frecuencia de Error</u>	<u>Tacto Erróneo</u>
ROSA	4	"FLOR"
YOYO	4	" NO SE "
COCHE	3	" VOLKSWAGEN "
HOJA	2	" NO SE "
PERA	1	" NO SE "
FOCO	1	" NO SE "

A raíz de lo anterior los sujetos necesitaron de la administración del correctivo correspondiente. Este necesitó ser aplicado una sola vez. El porcentaje de ejecución tanto en el correctivo como en la segunda aplicación de esta prueba fue de 100% - (Ver columnas 1 y 2 de la tabla 1).

- 5.2. Lectura de Palabras Principales del Programa. Este repertorio se evaluó en dos ocasiones. En la primera aplicación de esta prueba se observó que todos los sujetos obtuvieron un porcentaje de 0 palabras correctas; mientras que en la segunda aplicación, después del ejercicio de mantenimiento, el porcentaje de ejecución se incrementó, excepto en el sujeto 5 (Ver columnas 3 y 6, tabla 1). La diferencia de porcentajes entre la primera y segunda aplicación refleja el hecho de que el ejercicio de mantenimiento ayudó en la adquisición de la lectura de las palabras principales del programa .

Cabe aclarar que los porcentajes mostrados en la tabla 1 se obtuvieron a partir de la cantidad de palabras entrenadas por sujeto.

- 5.3. Lectura de Sílabas del Programa. La evaluación de este repertorio se realizó en dos ocasiones. En la primera, se observó que los sujetos 1, 3 y 4 fueron capaces de leer las sílabas de palabras no entrenadas (Ver columna 4, tabla 1). Por ejemplo, el sujeto 1 generalizó la respuesta de lectura ante las sílabas NA y TO, que eran combinaciones de las sílabas NI y TA, que ya habían sido adquiridas cuando se entrenaron las palabras NINO y BOTA. Así mismo, los sujetos 3 y 4 fueron capaces de leer la sílaba NA y, además, el sujeto 4 pudo leer las dos sílabas de -

ROSA; aún cuando no hubo entrenamiento en algunas sílabas que compartieran elementos comunes con ROSA, ya que se había entrenado la lectura de NIÑO, únicamente. En cambio los sujetos 2 y 5 obtuvieron un 0% de aciertos en esta primera aplicación.

En la segunda aplicación de la evaluación de la lectura de sílabas del programa se observó una diferencia de porcentajes de ejecución, con respecto a la primera aplicación, excepto en el sujeto 5. Se puede decir que el entrenamiento correspondiente fue el responsable de este incremento en la ejecución de la lectura de sílabas del programa.

5.4. Adquisición.

5.4.1. Asociación palabra escrita-figura (Ejercicio de mantenimiento). Este ejercicio fue el único dentro de la secuencia principal del programa, por el que todos los sujetos pasaron. La ejecución ante este ejercicio fue óptima en todos los sujetos al obtener el 100% de aciertos (Ver columna 5, tabla 1). A pesar de que se agregaban palabras y figuras, la tarea de asociar figuras y palabras escritas fue sencilla y ayudó a la discriminación requerida para la lectura y la generalización. Esto se confirma con la ejecución de los sujetos 2 y 5 quienes, aunque, tuvieron una asistencia y rendimiento deficiente obtuvieron, en este ejercicio, un 100% de aciertos.

5.4.2. Entrenamiento en Desvanecimiento. Este entrenamiento fue proporcionado para los sujetos que no lograron obtener el criterio establecido en la segunda aplicación de la prueba de la lectura de palabras principales del programa. -- Así fue que los sujetos 2, 3, 4 y 5 tuvieron que pasar -- por este ejercicio en la adquisición de la primera palabra principal del programa, a fin de que adquirieran la tarea de asociar palabra escrita-figura, pero en esta ocasión -- por medio de la escritura; a través del desvanecimiento -- de puntos. A pesar de que tres de los sujetos no obtuvieron el criterio establecido del 100% (Ver columna 7, tabla 1) no se repitió este ejercicio y se les restableció en la secuencia principal del programa. La decisión se -- tomó así, dado que el ejercicio comprendía muchos ensayos y los sujetos manifestaron cansancio, debido a la tarea -- de escritura requerida.

5.4.3. Descomposición de Sílabas. El entrenamiento en descomposición de sílabas fue aplicado para los sujetos 3, 4 y 5 dentro del entrenamiento de la palabra NIÑO, debido a que no obtuvieron el porcentaje establecido en la prueba de lectura de sílabas del programa. Al finalizar el entrenamiento obtuvieron un 100% de aciertos en su ejecución --- (Ver columna 9, tabla 1).

5.4.4. Descomposición de letras. El entrenamiento en descomposición de letras se administró a todos los sujetos, ya --

que no obtuvieron el 100% de aciertos en la ejecución de la prueba de lectura de sílabas nuevas. Las palabras -- principales en las que se necesitó la aplicación de este entrenamiento fueron las siguientes:

<u>Palabras Principales</u>	<u>Frecuencia de Aplicación</u>
NIÑO	3
ROSA	2
LUNA	1
BOTA	1

Al culminar el entrenamiento se obtuvo el criterio establecido en todos los sujetos (Ver columna 11, tabla 1).

5.4.5. Formación de Sílabas Inversas. El entrenamiento en formación de sílabas inversas se administró a todos los sujetos, excepto al 5, pues dejó de asistir. Este entrenamiento se administró en vista de que ningún sujeto obtuvo el 100% de ejecución correcta en la prueba de lectura de palabras nuevas. Las palabras que requirieron de este entrenamiento fueron:

<u>Palabras Principales</u>	<u>Frecuencia de Aplicación</u>
NIÑO	3
ROSA	1
LUNA	2
DEDO	1
BOTA	1

Al finalizar el entrenamiento los sujetos obtuvieron el 100% de aciertos en su ejecución (Ver columna 13, tabla 1).

5.4.6. Formación de Palabras Nuevas. Al igual que el entrenamiento anterior, éste, también se aplicó para todos los sujetos, excepto el 5. Sólo que varió según las palabras en las que se entrenó. Las palabras que necesitaron de este entrenamiento fueron:

<u>Palabras Principales</u>	<u>Frecuencia de Aplicación</u>
NIÑO	4
LUNA	2
DEDO	1
BOTA	1

El 100% de ejecución correcta se obtuvo al finalizar este entrenamiento en todos los sujetos. (Ver columna 14, tabla 1).

5.5. Lectura de Sílabas Nuevas. Al evaluar este repertorio de generalización a estímulos nuevos con la prueba correspondiente, se observó que todos los sujetos pudieron generalizar la respuesta de lectura a estímulos nuevos, aun cuando no lograron el 100% de aciertos (Ver columna 10, tabla 1), por lo cual tuvieron que pasar por el entrenamiento en descomposición de letras de las palabras correspondientes, mencionadas en tal entrenamiento (Ver inciso 5.4.4.).

El porcentaje más alto fue de 97.8% para el sujeto 3 y el mínimo fue de 20% para el sujeto 5. Hay que considerar que los porcentajes se basan en la cantidad de palabras entrenadas por sujeto, por ejemplo el sujeto 3 dominó seis palabras; mientras que el sujeto 5 sólo fue entrenado en una palabra.

5.6. Lectura de Palabras Nuevas. Para evaluar la generalización de la lectura de palabras principales a palabras nuevas, se aplicó la prueba correspondiente, en la cual se incrementó considerablemente el número de estímulos presentados, según el número de combinaciones permitidas por cada palabra principal (Ver tabla 2). Aunque el número de estímulos se incrementó y se requería de una ejecución más compleja que la lectura de sílabas, los porcentajes de ejecución correcta fue alto (Ver columna 12, tabla 1). Por ejemplo, el sujeto 1 no pudo leer una palabra nueva de NIÑO, dos de DEDO y seis de BOTA; cuando el número total de estímulos fue de 4, 11 y 32 respectivamente. El sujeto 2 sólo falló en tres palabras nuevas de NIÑO, el sujeto 3 en palabras nuevas de LUNA, el sujeto 4 no fue capaz de leer ninguna palabra nueva de NIÑO, una de ROSA y tres de LUNA. Desafortunadamente el sujeto 5 ya no pudo continuar con el programa a partir de esta prueba.

De lo anterior se puede deducir que el nivel de generalización fue óptimo, considerando el bajo nivel de errores, el incremento de estímulos y la frecuencia de errores por palabra principal.

<u>Palabras Principales</u>	<u>Estímulos presentados</u>	<u>Frecuencia de error</u>			
		<u>S1</u>	<u>S2</u>	<u>S3</u>	<u>S4</u>
NINO	4	1	3	-	0
ROSA	13	-	-	-	1
LUNA	11	-	-	3	3
DEDO	11	2	-	-	-
BOTA	32	6	-	-	-

Tabla que muestra las palabras principales en donde hubo mayor frecuencia de errores de lectura, por sujeto, en la prueba de lectura de palabras nuevas; así como el número de estímulos presentados.

Debido a que ningún sujeto obtuvo el 100% de ejecución correcta tuvieron que pasar por los ejercicios de formación de sílabas - inversas y de formación de palabras nuevas.

- 5.7. Lectura de Oraciones. Al evaluar el repertorio de lectura de -- oraciones, se observó que todos los sujetos alcanzaron el criterio establecido (Ver columna 15, tabla 1), lográndose la generalización completa de las palabras entrenadas, esto es, los sujetos pudieron pasar del nivel de lectura de palabras aisladas -- hasta la lectura de oraciones, que incluían combinaciones nuevas de las palabras originales en una cierta estructura sintáctica; todo ésto basándose en la asociación figura-palabra escrita y a la tarea de análisis-síntesis promovida por el entrenamiento administrado.

La secuencia del programa de lectura no se tuvo que aplicar dos veces para una misma palabra en ninguno de los sujetos. Al finalizar la aplicación del programa de lectura los sujetos lograron la adquisición y generalización de distintas palabras (Ver gráfica a), en la cual se muestra la cantidad de palabras en las que se aplicó el programa de lectura.

El porcentaje de ejecución global de cada sujeto al finalizar el entrenamiento en lectura fue alto (Ver columna 16, tabla 1), excepto para el sujeto 5 que no pudo continuar con el entrenamiento. Estos porcentajes se correlacionan directamente con el número de palabras adquiridas por sujeto, es decir, los porcentajes más altos corresponden a los sujetos que dominaron siete y seis palabras; mientras que los porcentajes más bajos son de los sujetos que dominaron menos palabras.

El número total de ejercicios aplicados por sujeto a lo largo del programa de lectura, para el entrenamiento de cada palabra fue reducido (Ver columna 17, tabla 1) considerando que el total de ejercicios fue de cinco para el entrenamiento de una sola palabra. Esto significa que el ejercicio básico fue el contenido en la secuencia principal y sólo se necesitaron de algunos ejercicios para entrenar al sujeto al inicio del programa, pues, posteriormente, se redujo su aplicación y en algunos casos se omitía por completo. Esto pudo deberse a que se necesitó de un período de adaptación al programa para que después la actividad resultará más fácil para el sujeto lo cual se comprueba con el hecho de que para la primera palabra principal se necesitaron más ejercicios.

III.2 ANALISIS INDIVIDUAL DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados individuales a lo largo de la aplicación del programa, con el fin de describir el desempeño de los sujetos en cada paso y en cada palabra entrenada.

A todos los sujetos se les evaluó la presencia de las conductas precurrentes, obteniéndose un 100% de aciertos en su ejecución.

Sujeto No. 1

(Para el análisis de resultados consultar tablas 3 a 9 correspondientes al sujeto 1).

Prueba de Reconocimiento de Figuras. Esta prueba se aplicó una sola vez, al inicio del programa. Ante esta prueba el sujeto obtuvo un 93% de aciertos, esto significó que sólo cometió un error al verbalizar "ROSA" ante el estímulo "FLOR". Al no obtener el criterio especificado, pasó al CORRECTIVO DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS, obteniendo un 100% de aciertos, mismo porcentaje obtenido en la PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS, que nuevamente se aplicó.

Prueba de lectura de palabras principales del Programa. El sujeto obtuvo un 0% de acierto en la lectura de cada palabra, como se observa en cada una de las tablas por palabra.

Prueba de Lectura de Sílabas del Programa. A pesar de que esta prueba se presentó antes del entrenamiento de cada palabra, el su-

jeto pudo leer dos sílabas de las palabras LUNA y PATO. Esto es, pudo leer "NA" y "TO"; combinación de letras que ya había sido en trenada en NIÑO y BOTA, por lo que obtuvo un 50% de acierto en la lectura de las sílabas de LUNA y PATO. Para las otras palabras: NIÑO, ROSA, DEDO, BOTA y CAMA no pudo leer las sílabas correspondientes a esas palabras.

Ejercicio de Mantenimiento. Para todas las palabras que logró do minar este sujeto se le aplicó el ejercicio de mantenimiento, en el que obtuvo 100% de acierto en la ejecución de cada palabra.

Prueba de Lectura de Palabras Principales del Programa. Una vez - que ya se había entrenado en cada palabra con el ejercicio ante-- rior, se evaluó, nuevamente, con la prueba de lectura de palabras principales observándose que logró dominar cada una de las pala-- bras entrenadas, con un 100% de éxito.

Prueba de Lectura de Sílabas del Programa. Ya que se evaluó la - lectura de palabras principales, se evaluó la lectura de sílabas del programa. En tal prueba obtuvo el criterio establecido en -- las seis palabras entrenadas. Por tal motivo no necesitó pasar - por el EJERCICIO DE DESCOMPOSICIÓN DE SILABAS.

Prueba de Lectura de Sílabas Nuevas. En esta prueba obtuvo el cri-- terio establecido para las sílabas nuevas correspondientes a las palabras: NIÑO, LUNA, DEDO, CAMA y PATO. No así para las pala-- bras restantes: ROSA y BOTA. en las que obtuvo 0% y 90% respecti-- vamente. Esto produjo que para las sílabas nuevas de ROSA, no --

puediera leer ninguna de las ocho sílabas nuevas y para las de BOTA, - sólo fallara en una de las ocho sílabas mostradas.

Ejercicio de Descomposición de Letras. Este ejercicio se aplicó, únicamente, para las palabras ROSA y BOTA, al no haber obtenido el criterio establecido. Esto es, necesitó de entrenamiento en la tarea de análisis-síntesis de esas palabras, para poder combinar letras y consonantes y de esta manera formar sílabas y palabras.

Prueba de Lectura de Palabras Nuevas. El 100% de acierto fue obtenido para las palabras nuevas correspondientes a: ROSA, LUNA, CAMA y PATO. En cambio para las palabras nuevas de NIÑO, DEDO y BOTA - logró 75%, 81% y 80% respectivamente. En este caso se puede notar que la generalización en la palabra BOTA fue más difícil, al no obtener el criterio del 100% de acierto. Además, es necesario observar que el número de palabras nuevas para cada palabra nueva en -- donde falló el sujeto fue: cuatro para NIÑO, 11 para DEDO y 32 para BOTA, como puede observarse en la tabla 2.

Ejercicio de Formación de Sílabas Inversas y Ejercicio de Formación de Palabras Nuevas. Ambos ejercicios sólo se aplicaron para las palabras NIÑO, DEDO y BOTA, por no haber obtenido el criterio establecido, por lo que se necesitó habilitar la tarea de análisis-síntesis de esas palabras. En tales ejercicios el sujeto obtuvo 100% de acierto para cada palabra.

Prueba de Lectura de Oraciones. Esta prueba se consideró como la - evaluación final del programa, con la cual se detectó el dominio de las palabras del programa y la generalización.

Para cada palabra, el sujeto obtuvo un 100% de acierto, por lo cual no requirió regresar al ejercicio de mantenimiento para ninguna palabra.

El número total de palabras dominadas fue de seis, durante 21 sesiones, como puede notarse en la gráfica acumulativa b. Es importante analizar el número de sesiones requeridas para cada palabra, como - puede advertirse en la gráfica c. En esta gráfica se puede notar - que el máximo de sesiones fue de cinco para NIÑO y ROSA; y el mínimo de una para CAMA y PATO. Para estas dos últimas palabras, solamente se aplicaron el ejercicio de mantenimiento y la prueba de oraciones, pues el sujeto manifestó aburrimiento en la repetición de pruebas. Ante tal situación se le acreditaron los porcentajes de - las pruebas anteriores, ya que, con la evaluación de la lectura de oraciones, el sujeto logró el 100% de aciertos, después del ejercicio de mantenimiento.

La media de sesiones requeridas para el entrenamiento total fue de 2.7, como puede notarse en la gráfica c.

Durante toda la aplicación del programa, este sujeto manifestó una gran facilidad y rapidez para la ejecución de las diferentes tareas, por lo cual fue el sujeto que dominó más palabras del programa; así como la generalización a otras nuevas, en comparación con los demás sujetos. Ver gráfica a.

Además funcionaba como uno de los líderes del grupo en la realización de las diversas actividades tanto del programa como en las actividades complementarias. Su ejecución en éstas últimas, también fue sobresaliente, según los reportes verbales de la profesora titular.

El porcentaje de ejecución global fue de 84% y el número de ejercicios requeridos para auxiliarlo en la ejecución fue de ocho para las siete palabras entrenadas, según puede apreciarse en la tabla 1. (Ver también tablas 10 y 11).

En relación al número total de estímulos presentados por las siete palabras fue de 434, lo cual significa que necesitó, prioritariamente, de la secuencia principal del programa para lograr los objetivos planteados. (Ver tabla I para el sujeto 1.)

Las gráficas D y D1 presentan un polígono del porcentaje de respuestas correctas para el sujeto 1, durante los diferentes pasos del programa y para cada una de las palabras entrenadas.

Sujeto No. 2.

Este sujeto logró dominar, únicamente, dos palabras principales del primer bloque, (ver gráfica a). Estas fueron adquiridas de la siguiente forma:

(Para el análisis de resultados consultar tablas 3 y 4 correspondientes al sujeto 2).

Prueba de reconocimiento de figuras. En esta prueba el sujeto cometió dos errores en la verbalización de los nombres de las figuras ROSA y YOYO, ante las cuales verbalizó FLOR y NO SE, respectivamente. Por lo cual se le aplicó el Correctivo de Reconocimiento de figuras, en donde obtuvo un 100% de aciertos en su ejecución. Posteriormente se le presentó, nuevamente, la Prueba de Reconocimiento de Figuras, a fin de evaluarlo. En esta segunda aplicación logró el criterio establecido.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- En la aplicación inicial de esta prueba, para las dos palabras entrenadas, obtuvo un 0% de aciertos en su ejecución. Es decir, no pudo leer las palabras antes del entrenamiento en cada una de ellas.

Prueba de lectura de sílabas del programa. El porcentaje de ejecución correcta obtenido fue de 0%, ya que no fue capaz de leer ninguna de las sílabas correspondientes a cada una de las palabras.

Ejercicio de mantenimiento.- Para cada una de las palabras, el sujeto obtuvo un 100% de éxito en la tarea de asociación figura-palabra escrita requerida en este ejercicio.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- Una vez que hubo cubierto el ejercicio anterior con el criterio establecido, se le aplicó, nuevamente, la prueba de lectura de palabras principa

les del programa, para cada palabra.

Para la palabra NIÑO, no obtuvo el criterio de ejecución, por lo -- cual se le aplicó el ejercicio de desvanecimiento. En cambio, para ROSA el nivel de ejecución fue apropiado.

Ejercicio de desvanecimiento.- El ejercicio de desvanecimiento se administró para el entrenamiento de la palabra NIÑO. El porcentaje logrado fue de 33%, considerándolo en función del desempeño de los nueve últimos ensayos, en los que ya no existía la ayuda de los pun-- tos para la unión de letras.

Prueba de lectura de sílabas del programa.- El nivel de ejecución alcanzado por el sujeto en esta prueba, para cada palabra fue de -- 100%. Por lo cual no se le administró el ejercicio de descomposi-- ción de sílabas.

Prueba de lectura de sílabas nuevas.- La generalización evaluada - en esta prueba para NIÑO no fue total, pues no pudo leer las ocho - sílabas nuevas de NIÑO. Sólo leyó tres, lo cual significó un por-- centaje de 37%. Sin embargo, para ROSA sí logró el 100% de acier-- tos en la ejecución.

Ejercicio de descomposición de letras.- A consecuencia de los erro-- res cometidos en la prueba anterior, correspondiente a NIÑO, se ad-- ministró el ejercicio de descomposición de letras. En tal ejerci-- cio logró el 100% de éxito en la ejecución.

Prueba de lectura de palabras nuevas.- Para la palabra NIÑO el sujeto no pudo leer el total de palabras nuevas, sólo leyó una de -- ellas, significando un 25% de acierto. Sin embargo, para ROSA pudo leer todas las palabras nuevas, a pesar de que el número de estímulos era mayor, (ver tabla 2.)

Ejercicio de formación de sílabas inversas y Ejercicio de formación de palabras nuevas.- Tomando en cuenta que el nivel de ejecución - ante las pruebas correspondientes a NIÑO no fue muy aceptable, se - decidió que se le administrara al sujeto los dos ejercicios, con el fin de lograr un mayor entrenamiento en la lectura y generalización de esta primera palabra.

En ambos ejercicios obtuvo el 100% de aciertos.

Prueba de lectura de oraciones. En esta evaluación final, el criterio de ejecución fue alcanzado por el sujeto en las dos palabras en trenadas. Por consiguiente, no fue necesario regresarlo al ejercicio de mantenimiento.

El dominio de las palabras se logró en 21 sesiones, como puede adver en la gráfica b. Para la primera palabra necesitó de 15 sesiones y para ROSA, seis. (Ver gráfica c.)

Hubo varios factores que influyeron en la aplicación del programa - con este sujeto. Uno de ellos fue la inasistencia, lo cual repercu tía en la continuidad del programa, ya que se necesitaba de ensayos auxiliares para recordar las sesiones anteriores.

Otro factor fue la falta de disposición. Con este sujeto sí se necesitaba de un control de estímulos rígido, aspecto que no fue propiciado por el lugar de trabajo. Un último factor fue el reforzamiento usado, que consistía en el intercambio de billetes por el recreo. Con éste el nivel de actividad era bajo, comparándolo con la actividad emitida cuando se les dijo de antemano la cantidad de billetes a lograr y las actividades por las que los podían intercambiar. Justamente al aplicarse este tipo de reforzamiento, se inició el entrenamiento de la segunda palabra (ROSA), cuyo dominio se dio en seis sesiones.

En las actividades complementarias su ejecución, también, fue deficiente, de acuerdo con los reportes verbales de la profesora. Por ejemplo, en el juego de dominó no lograba asociar palabra-figura, ya que no podía leer las palabras, aun cuando sí discriminaba verbal y perceptualmente cada figura.

Como en la mayoría de las actividades perceptuales se requería de la habilidad de asociar palabras o sílabas escritas con las figuras correspondientes, su ejecución fue deficiente al no ser capaz de leer.

El porcentaje de ejecución total logrado por las dos palabras fue de 75% y el número total de ejercicios requeridos para entrenarlo en las dos palabras fue de cinco. (Ver tablas 1, 10 y 11).

Con respecto al número total de estímulos presentados por las dos palabras fue de 139. (Ver tabla I).

La gráfica E presenta un polígono del porcentaje de respuestas correctas para este sujeto, durante los distintos pasos del programa y para cada una de las palabras entrenadas.

Sujeto No. 3.

El total de palabras dominadas por este sujeto comprendió seis. -
(Ver gráfica a).

El sujeto necesitó de 21 sesiones para dominar las seis palabras.
(Ver gráfica b). El máximo de sesiones fue de 11 para NIÑO y el mínimo fue de una sesión correspondiente al entrenamiento de CAMA. La media de sesiones fue de 3.5. (Ver gráfica c)

Su desenvolvimiento durante el programa se desarrolló de la siguiente manera.

(Para el análisis de resultados consultar tablas 3 - 9 correspondientes al sujeto 3).

Prueba de reconocimiento de figuras. El sujeto no pudo nombrar -- apropiadamente las siguientes figuras: ROSA, PERA, COCHE, HOJA y YOYO. Ante PERA, HOJA y YOYO verbalizó "NO SE", ante ROSA; "FLOR" y ante COCHE: "VOLKSWAGEN".

El porcentaje obtenido fue de 68% de aciertos, por lo cual se le ad ministró el CORRECTIVO DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS. En este correc tivo pudo obtener el 100% de aciertos, al finalizar el entrenamien to específico.

Con el fin de evaluar el entrenamiento anterior se le aplicó, otra vez, la PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS logrando el criterio es pecificado.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- Para cada una de las seis palabras, el porcentaje de ejecución correcta fue - de 0, antes del entrenamiento en el ejercicio de mantenimiento.

Prueba de lectura de sílabas del programa. Ante esta prueba el por- centaje fue de 0% de aciertos para todas las palabras, excepto para LUNA, ya que pudo leer la sílaba NA, pues ya había sido entrenada - en NIÑO. Es decir, hubo generalización de NIÑO a LUNA.

Ejercicio de mantenimiento.- En este ejercicio el sujeto obtuvo, - para todas las palabras, el criterio establecido.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- A pesar de haber pasado por el ejercicio de mantenimiento correspondiente a NIÑO, al evaluarle en la prueba de lectura de palabras principales, - no pudo leer la palabra NIÑO. Lo cual no sucedió para las demás pa- labras.

Ejercicio de desvanecimiento. Este ejercicio se presentó, sólo, pa- ra el entrenamiento de NIÑO.

En este ejercicio el sujeto pudo leer y escribir correctamente sin ayuda gráfica y verbal los últimos nueve ensayos, obteniendo el 100% de aciertos.

Prueba de lectura de sílabas del programa.- Para la palabra NIÑO, el sujeto no pudo leer las sílabas constitutivas de esa palabra. En cambio para las demás sílabas de las palabras ROSA, LUNA, DEDO, BOTA y CAMA; su ejecución fue exitosa.

Ejercicio de descomposición de sílabas.- Este ejercicio fue administrado para entrenar al sujeto en el análisis estructural por sílabas de la palabra NIÑO. Al finalizar el ejercicio, obtuvo el criterio establecido.

Prueba de lectura de sílabas nuevas.- En esta prueba obtuvo 100% de aciertos en la ejecución de todas las palabras, excepto para ROSA, en la que obtuvo 87% de respuestas correctas, ésto significó -- que de ocho estímulos presentados, se equivocó en uno solo. Por -- tal motivo fue necesario que pasara al ejercicio correspondiente.

Ejercicio de descomposición de letras.- Como se dijo en el apartado anterior, este ejercicio se aplicó para el entrenamiento de la palabra ROSA. Una vez que se entrenó al sujeto en la tarea de análisis-síntesis de esa palabra, obtuvo un 100% de respuestas correctas.

Prueba de lectura de palabras nuevas.- En la evaluación obtenida a partir de la prueba de lectura de palabras nuevas, se observó que para las palabras principales NIÑO y LUNA el sujeto obtuvo un 75 y un 72% de respuestas correctas. Esto significó que para NIÑO, sólo

respondió correctamente a tres estímulos y en LUNA , a ocho. Mientras que para las palabras restantes el nivel de ejecución fue óptimo, al haber obtenido el 100% de respuestas correctas.

Ejercicio de formación de sílabas inversas y ejercicio de formación de palabras nuevas.- Ambos ejercicios fueron aplicados para el entrenamiento de la palabra LUNA. Ante éstos hubo un 100% de aciertos en la ejecución.

Para la palabra NIÑO, únicamente, se administró el ejercicio de formación de palabras nuevas, obteniendo el criterio establecido.

Prueba de lectura de oraciones.- Ante esta prueba el porcentaje de ejecución fue de 100% de aciertos, para todas las oraciones correspondientes a las seis palabras adquiridas por este sujeto. De esta forma no necesitó regresar al ejercicio de mantenimiento para ninguna palabra.

En la última palabra, CAMA, al sujeto sólo se le administraron el ejercicio de mantenimiento y la prueba de lectura de oraciones; y - ésto fue suficiente para lograr el 100% final, por lo que se le acreditaron los porcentajes de las pruebas anteriores.

En la aplicación del programa de lectura fue eficiente su ejecución pues casi no necesitó de ejercicios para el entrenamiento, excepto el ejercicio de mantenimiento que era el esencial del programa. El

número total de ejercicios requeridos fue de seis para las seis palabras adquiridas y la media de ejecución global fue de 83%, de acuerdo con la tabla 1. (También ver tablas 10 y 11).

La asistencia de este sujeto fue discontinua a lo largo de la aplicación del programa y en muchas ocasiones mostró resistencia en la realización de las diversas tareas del programa, incluso en las actividades complementarias. A pesar de lo anterior, fue uno de los sujetos que más palabras logró adquirir.

El efecto del cambio del sistema de reforzamiento, también, fue benéfico para la ejecución, ya que hubo mayor cantidad, calidad y rapidez de ejecución.

En cuanto al número total de estímulos suministrados para la enseñanza de las palabras fue de 346, según se muestra en la tabla I.

Las gráficas F y F1, muestran el polígono del porcentaje de respuestas correctas para este sujeto en la aplicación de los diferentes pasos del programa de lectura y para cada una de las palabras entrenadas.

Sujeto No. 4.

El número de palabras adquiridas por este sujeto fue de seis, pertenecientes al primer bloque de palabras principales del programa. -
(Ver gráfica a).

Su desenvolvimiento durante los diferentes pasos fue como a continuación se describe.

(Para el análisis de resultados consultar tablas 3 - 9 correspondientes al sujeto 4)).

Prueba de reconocimiento de figuras.- En la evaluación realizada -- con esta prueba se observó que el sujeto no pudo verbalizar apropiadamente los nombres de las figuras: ROSA, COCHE y YOYO, ya que dijo: "FIAR", "VOLSWAGEN" y "BO SE", respectivamente. Por lo tanto, su porcentaje de ejecución correcta fue de 81%. De esta manera prosiguió con el COLECTIVO DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS, obteniendo un 100% de aciertos, mismo porcentaje obtenido en la PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS, que nuevamente se le administró.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- El porcentaje de ejecución correcta obtenido ante esta prueba con cada una de las palabras principales fue de 0%.

Prueba de lectura de sílabas del programa.- Ante esta prueba obtuvo el sujeto un 100% de aciertos en la lectura de las sílabas de ROSA y 50% de aciertos en RINA; mientras que en las restantes obtuvo un 0% de aciertos en su ejecución.

Ejercicio de mantenimiento.- Para todas las palabras que adquirió este sujeto se le aplicó este ejercicio, en el que obtuvo 100% de -- respuestas correctas en la ejecución especificada para cada palabra.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- Después del entrenamiento en mantenimiento se evaluó, nuevamente, la lectura de palabras principales, en donde se observó que en la palabra NIÑO no logró el criterio establecido, no así para las palabras siguientes.

Ejercicio de desvanecimiento.- Este ejercicio se aplicó, únicamente, para el entrenamiento de la palabra NIÑO. Su ejecución no fue aceptable, pues obtuvo un 66% de respuestas correctas, ya que no escribió correctamente los nueve nombres de las figuras, sin ayuda de los puntos.

Prueba de lectura de sílabas del programa.- Al aplicar esta prueba se observó algo similar a lo sucedido en la prueba anterior. Al evaluar la lectura de las sílabas de la palabra NIÑO, el sujeto sólo pudo leer la primera de ellas, por lo que el porcentaje de ejecución -- fue de 50%. En la lectura de las sílabas siguientes la ejecución -- fue exitosa, esto es, logró el 100% de aciertos.

Ejercicio de descomposición de sílabas.- Tal ejercicio se aplicó para el entrenamiento de la palabra NIÑO, habiendo obtenido el 100% de aciertos.

Prueba de lectura de sílabas nuevas.- Al evaluar la lectura de las sílabas nuevas de las palabras niño y luna, el sujeto obtuvo 10 y 0%

de aciertos, respectivamente. En cambio para la lectura de las siguientes sílabas nuevas correspondientes a las palabras principales, se observó un 100% de ejecución correcta.

Ejercicio de descomposición de letras.- Este ejercicio se aplicó para el entrenamiento de descomposición en letras de las palabras NIÑO y LUNA. Tal entrenamiento culminó con un 100% de aciertos.

Prueba de lectura de palabras nuevas.- La evaluación obtenida con la prueba de lectura de palabras nuevas de las palabras NIÑO, ROSA y LUNA; se detectó una ejecución no exitosa, pues el sujeto obtuvo 0, 84 y 9% de aciertos, respectivamente. Sin embargo, para las palabras restantes, el porcentaje de aciertos fue óptimo.

Ejercicio de formación de sílabas inversas.- Este ejercicio se aplicó para el entrenamiento de las palabras NIÑO, ROSA y LUNA; obteniéndose el criterio establecido.

Ejercicio de formación de palabras nuevas.- Este ejercicio se administró para las palabras NIÑO y LUNA. Su evaluación reflejó el 100% de aciertos.

Prueba de lectura de oraciones.- Al administrar esta última prueba del programa de lectura, se observó que el sujeto logró obtener el 100% de ejecución correcta, para cada palabra.

De esta manera no requirió regresar al ejercicio de mantenimiento para ninguna palabra.

Para el dominio de las seis palabras el sujeto necesitó de 19 sesiones, como se muestra en la gráfica b. Así mismo el número de sesiones requeridas para cada palabra, según se puede apreciar en la gráfica c, fue decreciendo con el entrenamiento de cada palabra. El máximo de sesiones fue de seis, correspondiente a la primera palabra y el mínimo fue de dos, para las tres últimas palabras adquiridas. Finalmente la media de sesiones fue de 3.5, para el entrenamiento total. (Ver gráfica c).

Durante toda la aplicación del programa, este sujeto manifestó una gran facilidad para la realización de las diversas tareas, sin embargo, casi al finalizar el programa, el sujeto comenzó a faltar, por lo cual no adquirió todas las palabras de la primera fase del programa de lectura.

El porcentaje de ejecución global fue de 80% y el número de ejercicios requeridos para auxiliarlo, fue de nueve. (Ver tablas 1, 10 y 11).

Con respecto al número total de estímulos presentados por las seis palabras fue de 349, (ver tabla I).

La gráfica G y G1 presenta un polígono del porcentaje de respuestas correctas para el sujeto 4, durante los diferentes pasos del programa y para cada una de las palabras entrenadas.

Sujeto No. 5.

Este sujeto adquirió una sola palabra, debido a su inasistencia. Su desarrollo en tal entrenamiento fue como a continuación se presenta.

(Para el análisis de resultados, consultar tabla 3 correspondiente al sujeto 5).

Prueba de reconocimiento de figuras.- Al evaluar el reconocimiento de figuras del programa, se observó que obtuvo un 75% de aciertos, pues no logró verbalizar correctamente los nombres de las siguientes figuras: FOCO, COCHE, HOJA y YOYO; ante las cuales dijo "NO SE". Por tal motivo, el sujeto necesitó del CORRECTIVO DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS, ante el cual obtuvo un 100% de aciertos, y al evaluar, nuevamente, su ejecución en la PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS, después del correctivo, logró obtener el 100% de aciertos.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- Al administrar esta primera prueba, se observó que el sujeto no fue capaz de leer ninguna palabra principal de la primera fase.

Prueba de lectura de sílabas del programa.- También en esta prueba se observó un 0% de aciertos. Esto es, no leyó ninguna sílaba correspondiente a las palabras principales del programa.

Ejercicio de mantenimiento.- El rendimiento del sujeto en este ejercicio fue apropiado, al obtener el 100% de aciertos en el entrenamiento de la palabra NISO.

Prueba de lectura de palabras principales del programa.- Después del ejercicio de mantenimiento, se observó que al evaluar la lectura de las palabras principales, el sujeto no leyó la palabra entrenada, por lo que obtuvo 0% de aciertos.

Ejercicio de desvanecimiento.- Al entrenar al sujeto en la asociación figura-palabra escrita, se observó que su rendimiento no fue -- del todo apropiado, al obtener el 33% de ejecución correcta. Pudo efectuar, sin ayuda, tres ensayos correctos del total de nueve.

Prueba de lectura de sílabas del programa.- Se evaluó nuevamente la lectura de las sílabas del programa, observándose que el sujeto obtuvo un 0% de aciertos, esto es, no leyó las sílabas correspondientes a la palabra entrenada.

Ejercicio de descomposición de sílabas.- En el entrenamiento dado por este ejercicio, el sujeto logró el 100% de aciertos.

Prueba de lectura de sílabas nuevas.- Ante esta prueba el sujeto sólo obtuvo el 20% de aciertos, es decir, no fue capaz de leer nuevas combinaciones de las sílabas de NIÑO.

Ejercicio de descomposición de letras.- Se administró este ejercicio, debido a que el criterio de ejecución no fue alcanzado en la prueba anterior. El porcentaje de aciertos fue de 100% al finalizar el ejercicio.

El ejercicio anterior fue el último en aplicarse, ya que el sujeto dejó de asistir a la escuela. Además, la continuidad de su asistencia fue irregular, por lo que no se pudo avanzar rápidamente, pues en cada sesión se tuvo que hacer un ejercicio de recordatorio del trabajo realizado antes y su disposición no fue adecuada, al distraerse y aburrirse en las distintas actividades.

Para llegar al ejercicio de descomposición de letras de la primera palabra, el sujeto requirió de 10 sesiones, según se puede apreciar en las gráficas b y c.

El porcentaje de ejecución global fue de 52%, considerado como el más bajo con respecto a los demás sujetos y el número de ejercicios requeridos fue de tres. (Ver tablas 1, 10 y 11).

Finalmente, en relación al número total de estímulos presentados por la única palabra entrenada fue de 79. (Ver tabla I).

La gráfica H presenta un polígono del porcentaje de respuestas correctas para el sujeto 5, durante los distintos pasos del programa para la palabra entrenada.

III.3 DISCUSION, SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES.

A partir de los datos presentados, se puede concluir que - la secuencia instruccional diseñada para la adquisición de la conducta de leer a partir de la asociación figura-palabra hablada fue adecuada; puesto que en las 21 sesiones en que se aplicó, los sujetos pudieron - adquirir y generalizar la conducta de leer. Esto es, se lograron alcanzar los objetivos especificados al inicio, ya que al observar comparativamente los resultados obtenidos en la pre y pos-evaluación de los sujetos; se detecta que antes del entrenamiento los porcentajes son bajos; mientras que en la evaluación final, se logró un 100% de respuestas correctas.

Si bien este estudio partió del entrenamiento en lectura basado en el análisis de palabras, propio de un método global de enseñanza de la lectura, no significa alguna evidencia a favor de este método o de algún otro; sino a favor de esta secuencia instruccional que integró variables y aspectos diversos. Lo cual significa que la planeación de una secuencia instruccional puede ser adecuada; siempre y cuando integre elementos sustanciales en las distintas fases de una secuencia.

En cuanto a las variables independientes, se puede concluir que en conjunto facilitaron la adquisición y generalización de la conducta de leer; ya que promovieron la tarea de análisis-síntesis requerida para este tipo de repertorio. Hay que mencionar que el entrenamiento básico fue el de la asociación figura-palabra hablada, ya que por medio de ésta se adquiriría tal asociación; además de generalizar hacia la palabra escrita. Esto se puede constatar al observar que todos los sujetos obtuvieron un 100% de aciertos en ese ejercicio (ver tablas 3 - 9, variable dependiente 4).

Por lo tanto, se confirman los hallazgos reportados en la investigación de Díaz 1973, quien se basó en la relación figura-palabra hablada para desplazar el control hacia la relación palabra escrita-palabra hablada. Además, tal entrenamiento fue determinante puesto que un efecto se reflejó en la frecuencia de aplicación de los diversos ejercicios, que fue mínima, excepto para la palabra NIÑO, en donde se necesitaron 18 ejercicios para todos los sujetos (Ver tablas 10 y 11). Esto conduce a concluir, que la cantidad de ejercicios se fue reduciendo conforme se repetía la secuencia instruccional y quizás la frecuencia de éstos dependía, también, de las características de la palabra. Como puede observarse en esas mismas tablas (10 y 11), las palabras que más necesitaron de ejercicios para todos los sujetos fueron las palabras iniciales del primer bloque de palabras, por lo que se puede afirmar que el entrenamiento inicial es básico para la adquisición de todo el bloque de palabras.. Desafortunadamente, no se pudo observar lo que pasaría con las siguientes palabras, ya que no se pudo continuar con la aplicación del programa, debido a que los niños salieron de vacaciones. No obstante del número tan reducido de sesiones (21), se pudo observar un rendimiento aceptable en los sujetos 1, 3 y 4 que lograron adquirir y generalizar en siete y seis palabras principales del programa de lectura. En los otros sujetos la variable que influyó en su rendimiento fue la inasistencia de los mismos, lo que propiciada la discontinuidad y el retraso en la aplicación de la secuencia instruccional.

Cabe mencionar que en el entrenamiento de las últimas dos palabras adquiridas por los sujetos 1, 3 y 4 sólo fue necesario aplicar el ejercicio de mantenimiento y se les evaluó con la prueba de oraciones, obteniéndose un 100% de aciertos y, por lo tanto, se les acreditaron las pruebas y ejercicios anteriores a la prueba de oraciones.

Esto nos puede llevar a considerar la posibilidad de que solamente se requiere entrenar una mínima cantidad de palabras con características tales que, sean familiares, bisílabas (con excepción de la palabra ZAPATO), incluyan todas las letras del alfabeto, tengan representación pictórica, etc. Además de utilizar estrategias de enseñanza que promuevan la habilidad de análisis-síntesis en la lectura.

En cuanto al efecto de las actividades complementarias y del sistema motivacional fueron determinantes, ya que por medio de las primeras el sujeto pasaba por una variedad de actividades encaminadas hacia el logro de la conducta de leer, además esto sugiere una nueva posibilidad en cuanto que si los sujetos presentan déficits en algunos repertorios, éstos se pueden corregir paralelamente a la aplicación del programa específico y no esperarse a que se adquiriera el repertorio problema.

En relación al sistema motivacional se puede afirmar que esta es una de las variables importantes, puesto que en la etapa preescolar, los sujetos necesitan de reforzadores tangibles, proporcionados inmediatamente después de las respuestas correctas, lo cual se confirma -- con otros estudios que han usado el reforzamiento basado en un sistema de fichas (Staats, Minke, Finley, Wolf y Brooks, 1964; etc). Hay que mencionar que la modalidad de reforzamiento que consistía en especificar de antemano la cantidad de fichas requeridas y/o, las actividades por las que los sujetos las podían intercambiar, mejoró el rendimiento de los niños y fue precisamente cuando éstos adquirieron y generalizaron más rápidamente la conducta de leer.

Como se puede observar en las tablas 3 - 9 los porcentajes obtenidos en el entrenamiento de la primera palabra (NIÑO) son significativamente más bajos en comparación con los porcentajes obtenidos en el entrenamiento de las siguientes palabras. Esto significa que una vez que los sujetos se adaptan y cubren los requisitos de las actividades establecidas en el programa, su ejecución aumenta en calidad y en rapidez; favoreciéndose la habilidad de identificar y leer oraciones completas (Gray, 1957). Esto nos lleva a considerar el tipo de material que se usó, si bien es cierto que el diseño fue un tanto laborioso, la aplicación fue fácil y aun más, la tarea que se pedía a los niños en cada material fue fácilmente efectuada por los sujetos, que en ningún momento manifestaron alguna dificultad al efectuarla; además del porcentaje aceptable obtenido ante cada uno de los materiales. No significa que el material sea lo más esencial, puesto que también se requiere de un conocimiento de la secuencia -- instruccional y de la disposición de tal material en tareas o actividades ordenadas y secuenciadas (Anderson, 1977); además del entrenamiento por parte de los instructores en esa secuencia instruccional y en la habilidad para detectar errores, aplicar correctivos, evaluar, diseñar intervenir; así como del conocimiento y selección de la metodología y de los principios de la Modificación de la conducta.

En relación a la generalización, se concluye que se facilitó debido a: el uso de palabras significativas, al uso de representaciones pictóricas (Gray, 1957), al uso de palabras que contuvieran elementos en común y sobre todo al ejercicio de mantenimiento (Díaz, 1978)

se puede constatar con el porcentaje de respuestas correctas obtenido en las pruebas de lectura de sílabas y palabras nuevas; y en la prueba de oraciones, en las que el porcentaje fue alto. (Ver tablas 3 - 9, - VD 6. VD 7 y VD 8).

Un efecto de la similitud de estímulos, facilitando la generalización, se observa en la prueba de lectura de sílabas del programa. En ésta, los sujetos 1, 3 y 4 fueron capaces de leer las sílabas - pertenecientes a palabras no entrenadas (Ver columna 4, Tabla 1). Por ejemplo, el sujeto 1 leyó las sílabas NA y To, que eran combinaciones de las sílabas NI y TA, que ya habían sido entrenadas cuando se presentaron las palabras NIÑO y BOTA.

En el reconocimiento de las figuras empleadas en esta secuencia instruccional, se sugiere que se usen estímulos que sean nombrados de una sola manera para evitar que los niños nombren las palabras de manera diferente a lo propuesto en las palabras principales. En las figuras que se usaron en la investigación, hubo algunas ante las que la frecuencia de error fue alta, como en: ROSA, YOYO, COCHE, - HOJA, PERA y FOCO; que quizás por las características del dibujo y la representación pictórica, poco definida, produjeron las verbalizaciones erróneas. Posiblemente al usar dibujos bien definidos se facilite la verbalización correcta de ellos. El uso de figuras se ve confirmado con los estudios de Berner y Grimm (1972), Corey y Shadow (1972), entre otros.

Si bien es cierto que las variables manejadas en la presente investigación y otras, han logrado la adquisición y

mantenimiento de la conducta textual independientemente del enfoque o aproximación que se tenga, no se han establecido aún las condiciones óptimas para lograrlo; por lo que la investigación al respecto es todavía, muy amplia. Sin embargo, se puede añadir que un aspecto básico en la realización de cualquier tarea, sea cual fuere, se inicia y se mantiene con una organización, sobre todo cuando se trata de una habilidad tan importante como es la lectura, cuya enseñanza no es algo aislado sino vinculado con la educación en la sociedad. Lo anterior sugiere estudiar el fenómeno del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura desde una perspectiva sistémica. Como señala Huerta, 1979: "No es preciso que se manipule una variable cada vez, sino que se pueden tener en cuenta varias simultáneamente. Esta perspectiva es la adecuada para tratar fenómenos "reales" y -- complejos, como lo son los sociales, los educativos, etc." De tal forma que para lograr la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, se han trazado algunos modelos y, en particular con la lectura, también, se han sugerido algunos otros. Tales modelos deben partir de dos actividades: una planeación y una programación. La primera se refiere a la consideración más general en donde se dé la educación, por ejemplo: el sentido de la cultura, las necesidades, problemas y propósitos. Y la programación que comprende la organización de la instrucción, en forma más específica, tomando en cuenta la determinación de objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje, modos y medios; secuencias pedagógicas y evaluación.

Es obvio mencionar que un personaje importante en la enseñanza de la lectura es el profesor, pero no sólo él, sino todo un con-

junto de personas interesadas y entrenadas para formar todo un equipo que integre diversos puntos de vista, pero dirigidos a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

La secuencia instruccional empleada fue efectiva, debido

a:

- a) La rapidez en lograr la adquisición y generalización de la conducta de leer.
- b) Que es una secuencia inicial que puede usarse como la parte básica de un programa de lectura y comprensión que abarque un nivel mayor de complejidad.
- c) Que se fundamentó en una actividad básica, a partir de la cual se derivó la secuencia instruccional (ejercicio de mantenimiento).
- d) La secuencia apropiada para la adquisición de la lectura, partiendo de lo simple a lo complejo.
- e) Uso de actividades complementarias dirigidas a auxiliar la adquisición y la generalización.
- f) Uso de palabras significativas.
- g) La programación de la secuencia en cuanto a objetivos, medios y modos; y la evaluación.
- h) El entrenamiento que se proporcionó a los instructores, en relación a la aplicación de la secuencia y de los principios del análisis experimental de la conducta, sin olvidar el marco teórico que lo integra.
- i) La programación de correctivos.

Si bien es cierto que la secuencia de lectura se basó en un nivel de comprensión y de lectura básicos, no implica que sea inapropiado, pues la lectura y la comprensión forman parte de un proceso continuo, que para desarrollarse debería iniciarse con lo más sencillo y esencial. De tal forma que esta secuencia de lectura fue rápida en

cuanto al logro del objetivo, enseñó un cierto vocabulario de lectura básico y puede insertarse dentro del proceso de la lectura y la comprensión, como una fase inicial.

Por otra parte, hubo algunas deficiencias que pueden limitar su efectividad. Por ejemplo: lo laborioso del diseño del material empleado y la cantidad del mismo, la cantidad y características de los sujetos a los que se les aplicó el entrenamiento, la falta de monitoreo de las actividades complementarias; así como de un espacio adecuado sin estimulación distractora, que ayudara a la optimización de la atención por parte de los sujetos.

Finalmente, en relación al tipo de escuela, se sugiere que esta secuencia instruccional se aplique en ambientes estructurados; donde el control de actividades y la planeación son sus características esenciales. Esto puede ser una limitante, en cuanto a la generalización de ambientes, pero por las características de la misma secuencia es en donde más fácilmente se aplicaría.

Para finalizar y como resultado de las consideraciones hechas, se presentan las siguientes sugerencias:

1. Formación de un equipo interdisciplinario entrenado en organizar las condiciones del salón de clases y en detectar, diseñar, aplicar y evaluar programas; con base en algún modelo de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica tener en cuenta aspectos sociales que, de una u otra manera, influyen en los sistemas escolares. Estas influencias pueden ser: nacionales, adelantos científicos y culturales, posiciones filosóficas, nivel económico, etc. Y las influencias promovidas por el propio ambiente de salón de clases. Es decir, se necesita poseer un enfoque sistémico, para que el

equipo tenga una visión más integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y pueda incidir en las metas por establecer, el programa, los métodos, medios y evaluación; entre otros, para integrar modelos más acordes a la realidad; considerando los principios de la tecnología educativa y de la psicología del aprendizaje, por ejemplo.

2. Tomar en cuenta las características de la población, para que reciba una instrucción pertinente en cuanto al nivel de dificultad; con el fin de lograr éxito en las habilidades de lectura y evitar el -- fracaso escolar.
3. Programar metas deseables tomando en cuenta tiempo, esfuerzos y recursos disponibles.
4. Programar diversas actividades que complementariamente optimicen la meta deseada.
5. Observar e incidir en la conducta de los padres, puesto que ellos -- constituyen la parte más esencial del medio de aprendizaje del niño, promoviendo conductas deseables y/o creándoles dificultades al no propiciar un ambiente que estimule el aprendizaje. De esta forma es como los padres pueden contribuir al éxito en la adquisición de la lectura.
6. Evaluar sistemáticamente los programas vigentes de enseñanza de la lectura para su optimización e integrar principios efectivos.

Se puede concluir lo siguiente:

- I. Las palabras denominadas principales, las figuras utilizadas, el -- ejercicio de mantenimiento, el entrenamiento en la tarea de análisis-síntesis y la aplicación de algunos principios de la modifica-

ción de la conducta, tales como: el reforzamiento, el procedimiento de desvanecimiento, el uso de estímulos suplementarios, etc. facilitan la adquisición y generalización de la conducta de leer.

II. La sistematización de una secuencia instruccional de lectura optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

B I B L I O G R A F I A

- Ackerman, A.W. A review of reading systems, 1972. En: Evaluación y crítica metodológica de un programa de discriminación visual y una secuencia de lectura oral. Carreón, Guerra y Zamudio, Tesis de Licenciatura, UIA, México, 1978.
- Anderson, R.C. y Faust, G.W. Psicología Educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. México, Ed. Trillas, 1977.
- Ausubel, D. Psicología Educativa, Un punto de vista cognoscitivo. México, Ed. Trillas, 1978.
- Berner, L.N. and Grimm, J.A. The individualized reading program. En - Semb G. (DIR). Behavior analysis and education. Kansas: - The University of Kansas, 1972.
- Bijou, S y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción. - México, E. Trillas, 1978.
- Brigham, Hawkins and Mc. Laughlin. Behavior analysis in education. - Self control and reading. Dubuque, Iowa. Kendall/Hunt - - Publishing. Co., 1976.
- Campbell, D. T. y Stanley J. C. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1970.

- Carpio, M. y Olmos, A. Efecto del entrenamiento de las tareas de análisis-síntesis y síntesis-análisis sobre la generalización de la conducta textual. Tesis licenciatura en Psicología, U.N.A.M. 1979.
- Castañeda, Y. M. Los medios de la comunicación y la tecnología educativa. México, Ed. Trillas, 1979.
- Castro, L. Diseño Experimental sin estadística. Usos y restricciones - en su aplicación a las ciencias de la conducta. México, Ed. Trillas, 1979.
- Cutts, W. G. La enseñanza moderna de la lectura. Argentina, Ed. Troquel, 1979.
- Chadwick, C. Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1979.
- Chall, J. S. Learning to read: The great debate. New York, Mc. Graw - - Hill, 1967.
- Díaz, C. E. Trnasferencia del control de estímulos en una ejecución de lectura. Tesis licenciatura en Psicología, Universidad Veracruzana, Escuela de Psicología, 1973.
- Doreste, F. Metodología de la lectura y la escritura. Buenos Aires, Ed. Losada, 1960.

- Fernández, B. E. Principios de Aprendizaje. México. UNAM, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, 1972.
- Fitzgerald, J. A. and Fitzgerald, P.G. Fundamentals of reading instruction. Milwaukee, The Bruce Publishing, Co., 1967.
- Gago, A. Modelos de sistematización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. México, Ed. Trillas, 1980.
- Galván, E., López, F., Ribes, E. Efectos del tamaño de la unidad verbal en la adquisición de la conducta de leer. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, México, Vol. 1, No. 2, julio, -- 1975.
- Gray, W. S. La enseñanza de la lectura y de la escritura. Un estudio internacional. París, UNESCO, 1957.
- Guthrie, J. T. (Ed.) Aspects of reading acquisition proceedings of the -- fifth annual symposium on research in early childhood education. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1976.
- Huerta, I. J. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. - México, Ed. Trillas, 1979.
- Isaac, S. and Michael, W. Handbook in Research and Evaluation. USA., - 1976.

Jones, D. M. Teaching children to read. Harper and Row Publishers, --
1971.

Kaleeger, G. and Kolson, C. Reading and learning disabilities. Ohio,
Ed. Merrill, 1969.

Kuhn, T. S. La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo
de Cultura Económica, 1971.

Layton, J. R. The psychology of learning to read. New York, Academic
Press, Inc., 1979.

Mas, O. C. Programa de lectura para niños y analfabetas. Tesis Licen-
ciatura en Psicología, UIA, México, 1978.

Padua, J. El analfabetismo en América Latina. Un estudio empírico con
especial referencia a los casos de Perú, México y Argentina.
México, El Colegio de México, 1979.

Rayek, E. La relación funcional entre una secuencia de atención y un -
programa elemental de lectura. Aportaciones del Análisis
Experimental de la Conducta. Memorias del primer congreso
de Psicología, México, Ed. Trillas, 1974.

Ribes, E. Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retar
do en el desarrollo, México, Ed. Trillas, 1976.

Rivera, D. S. Efectos de un programa de discriminación visual sobre una secuencia elemental de lectura. Tesis de Licenciatura en Psicología, UIA, México, 1981.

Saldaña, M. L.; Sierra, M., Valenzuela, M. L. y Fernández, G. La enseñanza de la lectura global V. S. fonético: ¿Adivinar V. S. deletrear?. Revista Interamericana de Psicología, 8, 3 - 4, 1974.

Samuels, S. J. Effect of experimentally learned word associations on the acquisition of reading responses. Journal of Educational Psychology, vol. 57, No. 3, 1966.

S. E. P. Libro para el maestro. Primer grado. México, SEP, 1980.

Serrano, R. M. Enseñanza de la lectura mediante el método fonético. - Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1976.

Sidman, M. Reading and auditory visual equivalences, Journal of Speech and Hearing Research. Vol. 14, 1971.

Skinner, B. F. Verbal behavior. Appleton Century Crofts, 1957.

Smith, N. B. and Robinson, H. A. Reading instruction for today's - - children. USA, Prentice-Hall, Inc., 1980.

Speller, P. Un análisis experimental de la comprensión de la lectura. Tesis de maestría en psicología, UNAM, 1976.

Sulzer, B. and Mayer, R. Applying behavior-analysis procedures with children and youth. New York, Holt Rinehart and Winston, 1977.

Young When shall we begin to teach reading? Albany: University of - the state of New York, Bulletin No. 1367, 1949.

Rojas, D. S. Theory, ontogeny and pragmatics of written and spoken language comprehension. Selected issues. University of Tennessee Knoxville, January, 1979.

*mepg.

A P E N D I C E .

FIG. 1 PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS.



FIG.1 PRUEBA DE RECONOCIMIENTO
DE FIGURAS.

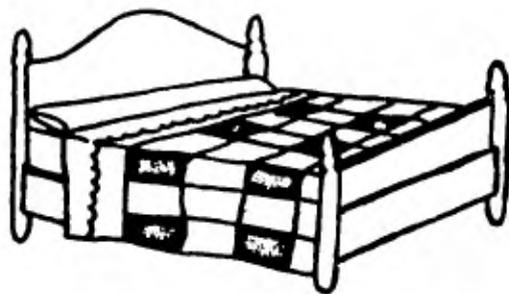
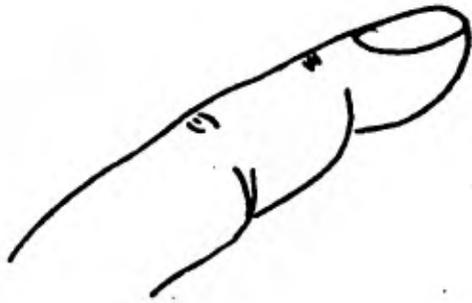
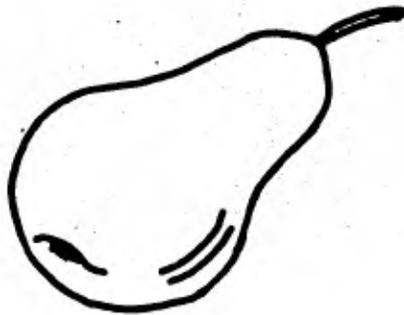
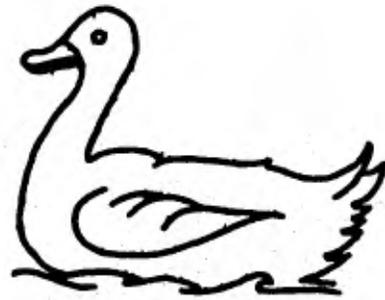


FIG. 1 PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS.



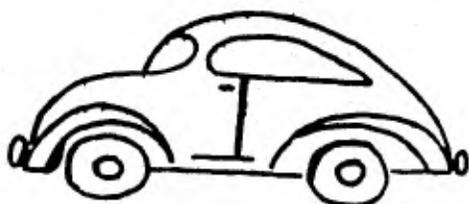


FIG.1 PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS.

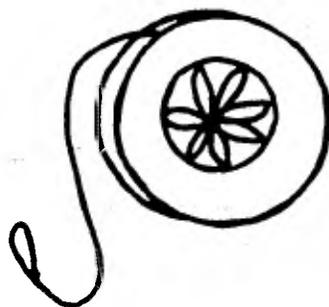
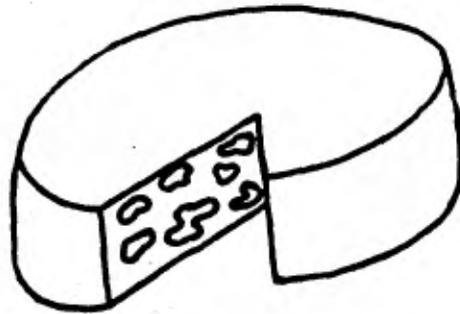
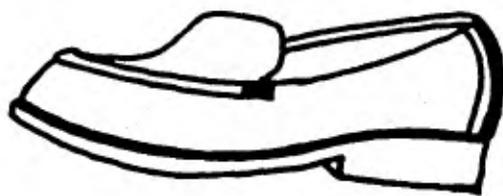


FIG. 1 PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE FIGURAS . .



NIÑO

ROSA

LUNA

DEDO

BOTA

CAMA

PATO

PERA

FOCO

LLAVE

COCHE

GATO

QUESO

HOJA

YOYO

FIG. 2 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS PRINCS. DEL PROGRAMA.

ZAPATO

FIG. 3 PRUEBA DE LECT. DE SILABAS DEL PROGRAMA.

NI

ÑO

FIG. 3 PRUEBA DE LECT. DE SILABAS DEL PROGRAMA.

RO

SA

NA

NE

NO

FIG. 4 PRUEBA DE LECT. DE SILABAS NUEVAS (NIÑO).

NU

ÑA

ÑE

FIG. 4 PRUEBA DE LECT. DE SILABAS NUEVAS (NIÑO).

ÑI

ÑU

FIG. 4 PRUEBA DE LECT. DE SILABAS NUEVAS (DEDO).

DA

DI

DU

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (NIÑO).

NENE

NENA

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (NIÑO).

NANA

NIÑA

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (DEDO).^{.170}

DADO

DUDA

IDO

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (DEDO).

LADO

NADA

NIDO

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (DE DO).

NODO

SOLDADO

SALADO

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (DEDO).

DAÑO

DOÑA

DON

FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE PALABRAS NUEVAS (DEDO).

DONA

FIG. 6 PRUEBA DE LECT. DE ORACIONES (NIÑO) .

UN NIÑO

UNA NIÑA

UN AÑO

UNA UÑA

UN NENE

UNA NENA

FIG. 6 PRUEBA DE LECT. DE ORACIONES (DE DO).

ESE OSO

ES DE DIANA

LOLA NADA

EN EL RIO

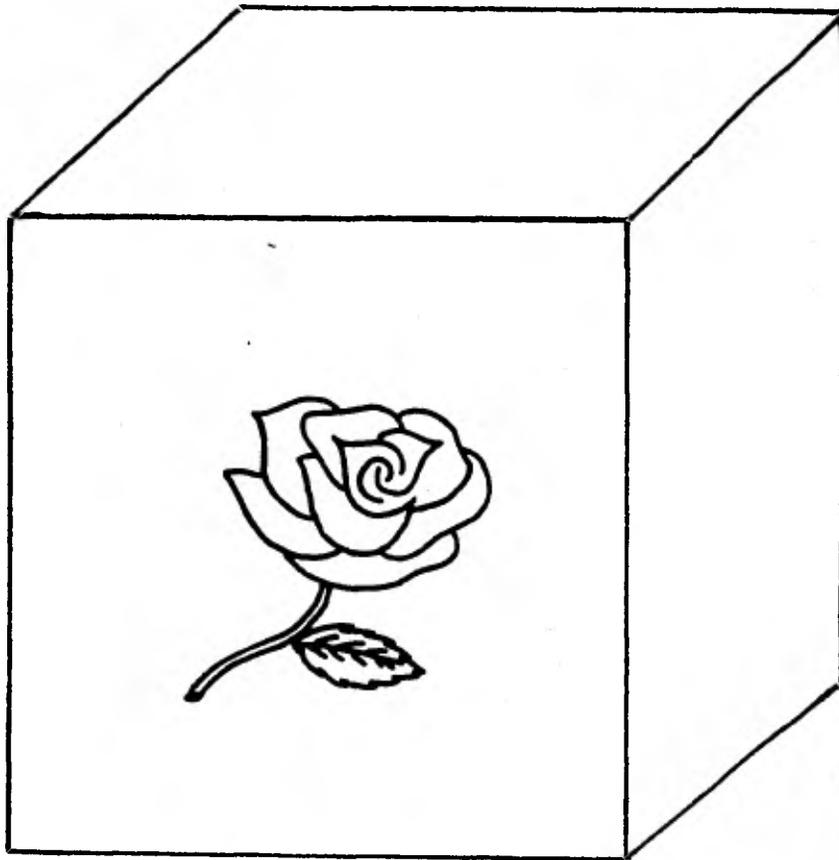
FIG. 5 PRUEBA DE LECT. DE ORACIONES (DEDO).

ESOS SOLDADOS RIEN

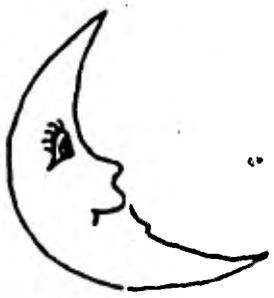
DOÑA LOLA .

SALE SOLA

FIG. 7 EJERCICIO DE MANTENIMIENTO.



ROSA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA



LUNA

FIG. 8



LOE



LOE



LOE



LOE



LOE



LOE



U U



U U



U U



U U



U U



U U

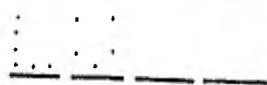
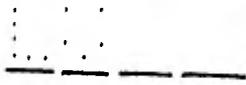
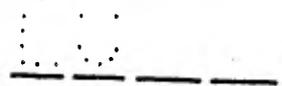
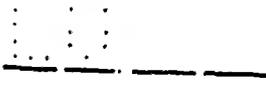
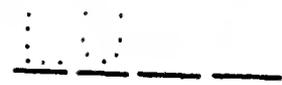
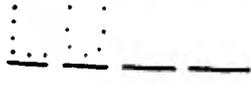


FIG. 8

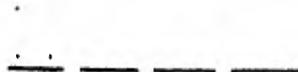
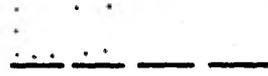
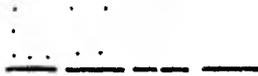


FIG. 8

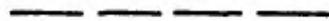




FIG. 9 EJERCICIO DE DESCOMPOSICION DE SILABAS .

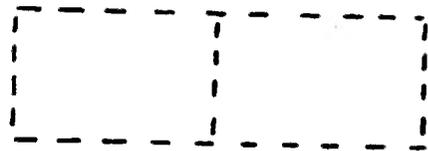


FIG.10 JUEGO DE DOMINO .

LUNA



ROSA

BOTA

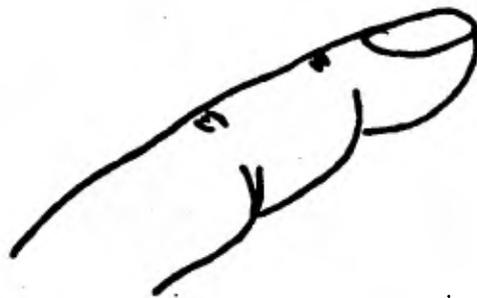
PALABRA-PALABRA

FIGURA - PALABRA



FIGURA - FIGURA

FIG. 11 MEMORIA DE PALABRAS PRINCS. DEL PROGRAMA .



DEDO

FIG. 12 MEMORIA DE SILABAS .

LU	PA
NA	TO
DE	CA
DO	MA
BO	RO
TA	SA

REGISTRO No. 1

NOMBRE _____
 FECHA _____
 EDAD _____

	RES. 1	CALF.	EXP.	RES. 2	EXP.	RES. 3	EXP.	RES. 4	EXP.	RES. 5	EXP.	RES. 6	EXP.	RES. 7	EXP.
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															

OBSERVACIONES: _____

INSTRUCTOR: _____