



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ IZTACALA ”



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

APLICACION DEL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA  
CONDUCTA EN EL ESTABLECIMIENTO DE LA  
LECTURA ORAL Y SU COMPRESION

001  
31921  
V6  
1983-3

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
JOSE ALEJANDRO VELASCO RIVERA

MEXICO, D. F.

ABRIL DE 1983



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

El presente trabajo lo dedico con todo cariño y respeto a mi "Madre" CARMEN RIVERA VDA. DE VELASCO, por su amor y comprensión.

También, deseo expresar mi agradecimiento a:

- Los profesores MONICA MOCTEZUMA, SAMUEL BAUTISTA y MANUEL ESCOBEDO, que me asesoraron durante la realización de este trabajo; por su valiosa colaboración, ya que con sus observaciones, consejos y comentarios han hecho posible el presente trabajo.
- El profesor MIGUEL MONROY, por la ayuda otorgada para la realización de este trabajo.
- El coordinador de la carrera de Psicología maestro FELIPE TIRADO y sus secretarios, por las facilidades administrativas que me concedieron.
- Todos los profesores que me motivaron y orientaron durante el transcurso de todos mis estudios.
- Mis familiares y amigos, por su gran respeto y afecto.

I.	INTRODUCCION.....	1
I.1.	LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL.....	1
I.2.	LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LA EDUCACION.....	2
I.3.	UNA APROXIMACION PSICOLOGICA PARA LA LECTURA.....	5
I.3.1.	El análisis experimental y aplicado de la conducta.	5
I.3.2.	Conducta verbal: lectura.....	8
I.3.3.	Aplicación de los principios del análisis conductual aplicado para el estudio de la lectura.....	13
I.3.4.	Repertorios precurentes y de apoyo para la lectura.....	15
I.3.5.	Efectos del tamaño de la unidad verbal en la adquisición y generalización de la lectura.....	17
I.3.6.	Transferencia de control de estímulos para la adquisición de la lectura.....	19
I.3.7.	Análisis de las variables implicadas en la lectura.	21
II.	UBICACION DEL PROBLEMA.....	25
III.	METODO.....	27
IV.	RESULTADOS.....	32
V.	DISCUSION.....	48
VI.	BIBLIOGRAFIA.....	59

## I. INTRODUCCION.

### I.1. LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL.

La lectura al igual que el lenguaje hablado es una "forma de comunicación" que aparece en el hombre en base a la percepción de signos que representa directamente a la realidad. Es indudable que la lectura (señal de la realidad que se ve a través de un signo gráfico que la representa) multiplica enormemente el poder específico de expresión que ha transformado a la especie humana (Braslavsky, 1962).

La utilidad de la lectura tiene una fundamental relevancia social por ser ésta una de las formas de comunicación más empleadas y difundidas por la mayoría de las culturas del mundo actual.

En la actualidad, la mayoría de los individuos viven inmersos en una "cultura letrada", ya que, el solo hecho de salir a la calle es suficiente para mostrar la presencia constante de la escritura a su alrededor. Su valor social es tal que no podría pensarse en prescindir de ella.

En la vida diaria el hombre actual hace uso tanto del lenguaje hablado así como del lenguaje escrito. Así, por ejemplo, el individuo realiza cotidianamente una serie de actos de lectura para poder desenvolverse, adecuada y satisfactoriamente, en su medio social, bajo situaciones tales como leer el diario para informarse de las noticias; leer los letreros de las calles para encontrar una dirección que se busca; leer los letreros de los camiones para saber la ruta que caminan; leer la carta del menú de algún sitio donde se va a comer; leer los letreros los cuales indican la clase de "comercio" o "negocio" (tiendas, talleres, etc.) de algún lugar; etc.

## I.2. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LA EDUCACION.

En nuestra sociedad, la escuela, tanto a nivel formal como a nivel no-formal, tiene por lo general la función primordial de educar a los individuos insertos en ella. Así mismo, la escuela es la encargada de realizar la tarea específica de la enseñanza de la lectura y la escritura como una forma de educación. Por lo tanto, la escuela es una de las instituciones responsable de la adquisición del tipo de repertorios de habilidades de la lectura y la escritura.

El estudio del proceso de adquisición de repertorios de lectura y escritura es bastante fundamental, por que el enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares, ya que estas habilidades son precurrentes básicas para el establecimiento y desarrollo de otras conductas - "académicas" más complejas, así como para la adquisición de nuevas áreas de conocimiento para el individuo, tales como la física, las matemáticas, la historia, etc.

Es relevante el estudio del proceso de la lecto-escritura, por que éste representa uno de los problemas más importantes que aqueja al sistema educativo, ya que éste es uno de los factores fundamentales que dependiendo de su éxito o fracaso escolar influye de gran manera en problemas tales como "el ausentismo, la repetinencia y la deserción", los cuales se considera causan la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de la población de América Latina (Ferreiro y Teberosky, 1979).

A continuación se menciona algunos datos oficiales pertenecientes al "Decimo Censo General de Población y Vivienda de 1980" (Secretaría de Programación y Presupuesto, México, D. F.) referentes a la situación educativa de México que servirán para enmarcar la problemática:

1.- Población de personas de 15 años de edad o mayores según condición de analfabetismo.

A) En la República Mexicana.

	Número	Porcentaje
Población Total	38,324,335	100 %
Alfabetas	30,183,552	78.8 %
Analfabetas	5,570,934	15 %
No Especificado	2,389,849	6.2 %

B) En el Distrito Federal.

	Número	Porcentaje
Población Total	5,907,922	100 %
Alfabetas	5,397,737	91.36 %
Analfabetas	324,248	5.48 %
No Especificado	185,937	3.14 %

C) En el Estado de México.

	Número	Porcentaje
Población Total	4,134,827	100 %
Alfabetas	3,338,749	80.74 %
Analfabetas	525,295	12.70 %
No Especificado	270,783	6.53 %

En estos datos, se consideró al término "alfabetismo", en el sentido estricto de que para designar alfabetas a una persona es necesario que sepa leer y escribir un mensaje sencillo, es decir, que debe comprender lo que redacta. Por lo que se refiere al analfabetismo, aquí sólo se tomó en cuenta a la población de personas entre 15 años de edad o más.

2.- Población de personas de 6 a 14 años de edad según aptitud para leer y escribir.

A) En la República Mexicana.

	Número	Porcentaje
Población Total	17,499,923	100 %
Saben Leer y Escribir	12,802,460	73.36 %
No Saben Leer y Escribir	3,120,791	17.88 %
No Especificado	1,576,681	9 %

B) En el Distrito Federal.

	Número	Porcentaje
Población Total	2,087,793	100 %
Saben Leer y Escribir	1,736,006	83.15 %
No Saben Leer y Escribir	209,963	10.05 %
No Especificado	141,824	6.79 %

C) En el Estado de México.

	Número	Porcentaje
Población Total	2,019,065	100 %
Saben Leer y Escribir	1,524,889	75.52 %
No Saben Leer y Escribir	295,234	14.62 %
No Especificado	198,942	9.85 %



### I.3. UNA APROXIMACION PSICOLOGICA PARA LA LECTURA.

#### I.3.1. El análisis experimental y aplicado de la conducta.

La capacidad del hombre para cambiar el mundo en que vive es única. El hombre ha aprendido a fabricar herramientas y armas; a construir casas y máquinas; a organizar instituciones sociales y políticas; etc. En todos estos casos la conducta del hombre ha operado sobre su medio y, precisamente por eso, su conducta subsecuente también se ha modificado. Esta acción recíproca entre conducta y medio es lo que caracteriza la conducta operante, la cual resulta afectada por sus consecuencias ambientales. La conducta operante guarda una íntima correspondencia con lo que se ha llamado conducta voluntaria o intencional; por tanto, es conducta de fundamental interés y el principal foco de atención en el análisis experimental de la conducta.

Un enfoque radicalmente nuevo, y de reciente desarrollo en la psicología es el "conductismo". Este más que un método científico es una posición filosófica. Rechazó consideraciones que intentaban explicar la conducta en función de acontecimientos mentales, por que éstos no eran accesibles a la manipulación ni a la medición. En vez de ello, trató la conducta como tema aparte y que debía estudiarse desde un punto de vista meramente conductual. Dio por sentado que la conducta estaba determinada por la relación del organismo y su medio y que el método propio para analizarla debería fundarse en medidas objetivas y reproducibles.

La psicología como ciencia de la conducta, debe su desarrollo a las contribuciones de la filosofía, la física y la biología. La formulación esencial de la posición conductista dependió en gran medida de la biología. Su tratamiento de la conducta se construyó sobre los reflejos, esto es, la relación estímulo-respuesta estudiada experimentalmente por Schenov y Sherring

ton, y elaborada por Bekhterev y Pavlov en el análisis de los - reflejos condicionados. Watson, el fundador del conductismo, se apropió esta reflexología y la incorporó a su sistema. La claridad y vigor combativo de su postura, en pugna con las concepciones mentalistas de su época, lo convirtieron en un hombre clave para la psicología científica moderna. Del conductismo de Watson derivan los sistemas de Tolman, Guthrie, Hull y, en general, todo lo que se ha dado en llamar "teorías del aprendizaje". En él tiene, en gran parte, su fundamento la exigencia metodológica de Skinner.

El llamamiento de Watson, negando la utilidad de la mente como materia de estudio de la ciencia, ha tenido, y sigue teniendo, una notable resonancia en los psicólogos preocupados - por conferir a la psicología el mismo rigor metodológico del - que disfrutaban desde hace tiempo otras ciencias; sin embargo, el conductismo de Watson no pudo dar cuenta, con propiedad, de la conducta voluntaria intencional, y esta falla limitó la aceptación.

Los planteamientos de Skinner contribuyeron a la formación de un nuevo conductismo que comenzó a ocuparse de fenómenos que, hasta entonces, no se habían creído susceptibles de tratamiento científico. Por ejemplo, el nuevo conductismo no rechazó la posibilidad de estudiar los acontecimientos íntimos que ocurrían en el interior del organismo, sino que, en vez de ello, aplicó la técnica del análisis de la conducta operante a la conducta - verbal y también a la manera cómo las prácticas de una comunidad verbal pueden determinar la relación de dicha conducta verbal con los acontecimientos privados. Así, se abrieron horizontes a sorprendentes innovaciones teóricas y tecnológicas, hacia una ciencia efectiva de la conducta.

El enfoque skinneriano de la psicología se caracteriza por los siguientes puntos: a) enfoque ateórico y descriptivo de la psicología; b) discriminación entre condicionamiento operante y

respondiente, reducido éste último a una parte mínima de la conducta total del organismo; c) considerar que las leyes generales del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo, sea a cual sea su especie; y d) desconfianza frente a las técnicas estadísticas.

El análisis experimental de la conducta se propone demostrar la validez de su tratamiento controlando experimentalmente la conducta.

De aquí  
En base a los principios experimentales que rigen la conducta (análisis experimental de la conducta) se han desarrollado un conjunto de técnicas de modificación de conducta que ha recibido la denominación de análisis conductual aplicado. Las técnicas básicas se derivan del condicionamiento operante; de gran efectividad tanto en animales como en seres humanos.

El análisis conductual aplicado se desarrolla a partir de la observación de 3 cambios fundamentales: 1) un cambio en el medio, que influye en el organismo (estímulo); 2) un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable (respuesta o conducta); y 3) un nuevo cambio en el medio, efecto de dicha conducta (consecuencia). A esta relación se le conoce como la triple relación de contingencia, piedra angular del análisis experimental y aplicado de la conducta.

El análisis conductual aplicado es objetivo y funcional. Siempre hace referencia, en primer lugar, a descripciones de acontecimientos mensurables y cuantificables. La objetividad del análisis exige siempre la más clara especificación física posible de los estímulos del medio y de las conductas del organismo. El análisis es funcional, por que procura relacionar una conducta con varios estímulos o viceversa, y formula la relación en forma de una función. Así, la conducta resulta ser una función de los estímulos previos y de las consecuencias ambientales.

Bijou (1968) en su trabajo, "lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación", señala que el enfoque conductual da

a los educadores algo más que un conjunto de trucos para la enseñanza, tal como "premiar buenas ejecuciones". Bijou destaca - el hecho de que, cuando alguien aplica el análisis conductual a la educación, está utilizando un enfoque que: a) posee una filosofía de la ciencia identificable; b) emplea diseños de investigación basados en la conducta individual del sujeto; c) adopta una teoría de la conducta humana; y d) tiene procedimientos para su aplicación, basados directa y totalmente en los conceptos y principios de tal teoría. También, él asevera que el educador profesional debería estar al corriente con respecto a estas 4 - características del análisis conductual y del análisis conductual aplicado si desea hacer uso de este enfoque.

En el artículo de Skinner, "el manejo de contingencias en el salón de clases" (en Bijou y Rayek, 1978), se analiza las - contribuciones específicas de un enfoque conductual a la enseñanza, dentro del salón de clases. Aquí, Skinner critica las - prácticas de la enseñanza en la escuela y ofrece la alternativa sugerida por el análisis conductual aplicado. También, subraya que se debe dar una mayor atención a las implicaciones de las - múltiples consecuencias que tienen las respuestas del niño en - la escuela, y a los antecedentes del aprendizaje, que incluyen los objetivos y programas educacionales, y los factores contextuales de la escuela y del salón de clases.

### I.3.2. Conducta verbal: Lectura.

A continuación, en la presente sección se comenta resumidamente una parte de las consideraciones más importantes de las - aseveraciones desarrolladas por Skinner (1957 y 1974) en relación al comportamiento humano más importante, al cual lo ha denominado como "Conducta Verbal":

Los hombres actúan en el mundo y lo cambian, y a su vez estos son cambiados por las consecuencias de sus actos. La conducta altera el ambiente por medio de acciones mecánicas, y sus -

propiedades o dimensiones con frecuencia se relacionan en forma directa con los efectos producidos. Sin embargo, la mayor parte del tiempo una persona actúa sólo en forma indirecta sobre el ambiente del cual surgen las últimas consecuencias de su conducta. Su efecto primario lo ejerce sobre otros hombres. En vez de ir a una fuente de agua, una persona que tiene sed simplemente "pide un vaso de agua"; o sea, emite una conducta que produce cierta pauta de sonidos, los cuales, a su vez, inducen a otra persona a llevarle un vaso de agua. Los sonidos mismos son fáciles de describir en términos físicos; pero el vaso de agua llega al hablante sólo como resultado de una serie compleja de eventos que incluyen la conducta del oyente.

El comportamiento que es efectivo solamente por la mediación de otras personas, tiene tantas propiedades distintivas, dinámicas y topográficas que se justifica que le demos un tratamiento especial. El término Conducta Verbal posee muchas cosas a su favor. Su sanción etimológica no es demasiado poderosa, pero estudia principalmente al hablante individual y, sea que el usuario del término lo sepa o no, especifica una conducta que está moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadoras. Una definición de conducta verbal que se refiere a ésta como la conducta que es reforzada a través de la mediación de otras personas, necesita, ciertos refinamientos. Tal definición no nos dice mucho acerca de la conducta del oyente; pero, una descripción adecuada de la conducta verbal necesita cubrir la parte de la conducta del oyente que sea necesaria para explicar la conducta del hablante. Las conductas del hablante y del oyente, tomadas en conjunto, forman lo que podría denominarse episodio verbal total. No hay nada en este tipo de episodio que sea más que el comportamiento combinado de dos o más individuos. Nada "emerge" en la unidad social. El hablante puede ser estudiado cuando actúa como oyente, y el oyente cuando actúa como hablante. Las descripciones separadas que resultan, completan el epi-

sodio, en el cual participan ambos.

Para diferenciar a la conducta verbal del lenguaje, él - cual tiene carácter de cosa (algo que la persona adquiere y posee), un punto de vista productivo es considerar que la conducta verbal es "comportamiento". Sólo tiene un carácter especial por que lo refuerzan sus efectos sobre las personas (inicialmente, otras personas, pero más adelante la misma persona que habla). Como resultado, está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que se dan entre el comportamiento operante y las consecuencias no sociales.

Al definir la conducta verbal como aquel comportamiento - que está reforzado por mediación de otras personas, no especificamos ninguna forma, modo o medio. Cualquier movimiento capaz de afectar a otro organismo puede ser verbal. La conducta vocal verbal es la forma más común de comportamiento. La conducta audible no vocal (por ejemplo, golpear las manos para llamar a un sirviente o hacer sonar un clarín) y los gestos son verbales, - aunque no formen parte de un lenguaje organizado. Escribir a mano o a maquina puede ser un acto en esencia verbal o una transcripción de una forma verbal previa. El señalar las palabras es una acción verbal, como sin duda lo es todo acto de señalar, da do que es efectivo únicamente cuando altera el comportamiento - de alguien. La definición cubre también la manipulación de objetos físicos que se lleva a cabo debido al efecto que tiene sobre la gente, como en el uso de arcos ceremoniales, por ejemplo. En el caso de cualquier medio, la conducta es tanto verbal como no verbal al mismo tiempo: no verbal en los efectos que po see sobre el medio; verbal en el efecto último que tiene sobre el observador.

La probabilidad de que una respuesta verbal determinada ocurra en un momento dado es el dato básico para predecir y controlar la conducta; en un análisis funcional, tal probabilidad es la "variable dependiente". También, las condiciones y even-

tos que se deben estudiar con el fin de lograr la predicción y el control de la conducta verbal son: el condicionamiento y la extinción, el control de estímulos, la motivación y emoción, y el control aversivo.

En gran parte de la conducta verbal, una forma determinada de respuesta no produce un reforzamiento específico y, por tanto, es relativamente independiente de cualquier estado especial de privación o de estimulación aversiva. En vez de esto, el control lo ejercen los estímulos anteriores. Así, los estímulos - previos son importantes en el control de la conducta verbal; y lo son por que entran en una contingencia triple de reforzamiento que puede expresarse en la forma siguiente: en presencia de un estímulo determinado, una respuesta dada va seguida de manera característica de un reforzador determinado. Tal contingencia es una propiedad del ambiente. Cuando esta contingencia prevalece, el organismo no sólo adquiere la respuesta que logra el reforzador, sino que tal respuesta tiene mayor probabilidad de emisión en presencia del estímulo previo. El proceso por el - - cual ésto ocurre se denomina "Discriminación de Estímulos", y - se ha estudiado exhaustivamente en la conducta no verbal. Al analizar el control de estímulos de la conducta verbal, conviene distinguir entre los casos en los cuales los estímulos de control son verbales, y aquéllos en los que no lo son. Las respuestas que están bajo el control de estímulos verbales audibles o escritos son clasificadas aquí en 3 categorías principales que son: la conducta ecoica, la textual, y la intraverbal.

Conducta Textual.

— Un texto es un tipo común de estímulo verbal que controla la conducta verbal. Cuando un niño aprende a leer, se estructuran muchas operantes verbales en las cuales las respuestas específicas caen bajo el control de estímulos visuales. Un texto - puede estar en forma de dibujos, de pictogramas formales, de jeroglíficos, de caracteres o de las letras o símbolos de un alfa



beto fonético. El repertorio textual mínimo dependerá de la naturaleza del texto.

Un hablante que está bajo el control de un texto es, obviamente, un lector. Su conducta en respuesta a tales estímulos - verbales puede presentar muchas características interesantes. - Aquí nos interesa sólo su conducta vocal, tal como está controlada por el estímulo escrito e impreso. Como el término "leer" generalmente se refiere a muchos procesos al mismo tiempo, aquí usaremos el término más estrecho de conducta textual. En la operante textual, entonces, una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo verbal escrito o impreso.

La conducta textual generalmente primero se refuerza por razones explícitamente "educacionales". La conducta textual recibe refuerzo no educacional cuando a una persona se le paga para que lea en un acto público, para que le lea a un ciego, etc. Sin duda, la conducta textual está reforzada tan fuertemente, - que es probable que uno lea no sólo cartas, libros y periódicos, sino carteles sin importancia, propagandas en el tren, y carteleras. La conducta textual puede ser reforzada también por que ayuda a la adquisición de otro tipo de operantes verbales. Así, el texto evoca conducta verbal bajo condiciones que conducen a otro tipo de control. La importancia de los repertorios verbales generados por los textos (o el papel que juegan las respuestas textuales en la adquisición de conducta verbal) se observa en el omnipresente libro de texto, y en la presencia de librerías y bibliotecas de las instituciones educativas.

La lectura de un texto escrito por uno mismo es algo tan frecuente que su importancia no puede pasar desapercibida. Con frecuencia creamos un texto (tomamos notas) para controlar nuestro propio comportamiento posteriormente. Por ejemplo, nos recordamos a nosotros mismos que tenemos que hacer algo, o nos ayudamos a decir algo, como ocurre al dictar una conferencia o al recordar un pasaje que hemos leído.



### Comprensión.

En el sentido simple del término, una persona ha comprendido lo que dice o habla otra cuando lo puede repetir correctamente. En un sentido un poco más complejo, la persona comprende si responde apropiadamente, y puede hacerlo "sin entender porqué - lo dice". Para comprender el porqué, la persona debe conocer algo acerca de las variables que controlan la situación, acerca de las circunstancias bajo las cuales ella misma lo diría. En este sentido, una persona llega a comprender un texto difícil - cuando, leyéndolo y releéndolo, adquiere una tendencia cada vez mayor a decir lo que dice el texto.

#### I. 3. 3. Aplicación de los principios del análisis conductual aplicado para el estudio de la lectura.

Entre las primeras aplicaciones del análisis experimental de la conducta sobre programas tanto para la adquisición como para el mantenimiento de la conducta textual, se hace evidente el carácter "demostrativo" de los principios del análisis experimental de la conducta de dichos estudios. En otras palabras, estos experimentos no se preocuparon por un análisis experimental de la conducta, sino más bien, por demostrar que los principios de éste podían utilizarse para el establecimiento de la conducta textual. Así, varios de los estudios sobre conducta textual tuvieron como principal objetivo investigar el efecto de las condiciones de reforzamiento sobre tal conducta.

Staats, Staats, Schutz y Wolf (1962) realizaron un trabajo, con 6 niños de 4 años de edad, para estudiar la conducta textual bajo diferentes condiciones de reforzamiento; en donde se probó la efectividad de reforzadores extrínsecos. Para este fin, se entrenó en igualdad a la muestra a 3 de los sujetos, en una condición de no-reforzamiento (sólo se presentaron aprobaciones verbales como reforzador social), y luego, fueron entrenados en una condición de reforzamiento (se le dieron fichas a -

los sujetos, las cuales eran cambiadas por comestibles y juguetes). A los otros 3 sujetos se les entrenó también en igualdad a la muestra; primero bajo la condición de reforzamiento, después en no-reforzamiento, y finalmente sobre reforzamiento. Aquí, fue demostrado que se produjeron resultados análogos a aquellos producidos en procedimientos de condicionamiento operante comunes; lo cual indica, que los principios operantes pueden ser estudiados en esta área significativa de conducta humana.

Posteriormente, en otro estudio, Staats, Minke, Finley, Wolf y Brooks (1964) prueban la eficacia y la durabilidad de los sistemas de reforzamiento, las características del procedimiento experimental y las técnicas de registro sobre un programa de lectura (en base a un método fonético). 3 niños de 4 años de edad fueron sometidos a un procedimiento de igualdad a la muestra para el entrenamiento en adquisición de lectura, en donde se aplicó un sistema de reforzamiento de economía de fichas. Los resultados de este estudio muestran que: a) el sistema de reforzamiento solucionó el problema primordial involucrado en mantener la conducta de los niños sobre largos períodos de tiempo, de modo que la conducta compleja puede ser estudiada; b) los materiales de lectura y su presentación mostraron suficiente control experimental; y c) los registros de las respuestas de lectura constituyeron una medida sensitiva de la conducta estudiada.

Inmediatamente después, Staats, Finley, Minke y Wolf (1964), analizaron los efectos de distintos programas de reforzamiento sobre la tasa de respuesta de lectura. 4 niños de 4 años de edad fueron entrenados primero bajo un programa de reforzamiento continuo, y después se les aplicó a cada uno un programa múltiple diferente, los cuales fueron: 1) CRF-EXT; 2) CRF-VR; 3) CRF-VI; y 4) VR-VI. Los resultados de esta investigación indican ser similares a los de previos estudios (Ferster y Skinner, 1957) en relación al efecto de los programas múltiples; y -

que los principios y técnicas de condicionamiento operante pueden ser extendidos al estudio de significantes conductas humanas (específicamente, en la adquisición de lectura).

En los estudios hasta aquí revisados, podemos observar que éstos sólo se preocuparon por demostrar que las respuestas textuales entrenadas son tan operantes como la presión de la palanca. Desde luego, se debe admitir la importancia de dichos estudios demostrativos, ya que éstos se realizaron durante una época en la cual muchos investigadores se preocupaban por determinar si "ciertas" conductas humanas serían también operantes. Es decir, si los principios del condicionamiento operante descubiertos en la conducta animal podían extrapolarse a la conducta humana.

Otros trabajos más recientes a los anteriores (Gray, Baker y Stancyk, 1969; Holt, 1971; Berner y Grims, 1972; García, Gutiérrez, Ortiz, Villarreal, Rivera y Salgado, 1973; y Lahey y Drabman, 1974), son ejemplos de estrategias desarrolladas alrededor de los principios del reforzamiento. Los resultados de tales estudios demuestran la aplicación y eficacia de los principios del condicionamiento operante en el adiestramiento para la lectura, bajo condiciones a nivel aplicado, es decir, en situaciones ubicadas en el contexto escolar.

*sigue aquí*

#### I.3.4. Repertorios precurrentes y de apoyo para la lectura.

... Para enseñar <sup>a leer o cualquier otra</sup> ~~determinada~~ conducta no basta solamente con disponer de una situación adecuada para desarrollar el procedimiento de manera óptima, sino también se debe tener en cuenta cuáles son las conductas que posee el sujeto antes de iniciar el programa de enseñanza. Por lo tanto, al iniciarse un programa debe especificarse la necesidad de que el sujeto cuente con ciertas conductas sin las cuales no es posible desarrollar el programa. Estas conductas, que se denominan precurrentes, consisten la mayoría de las veces en conductas específicas que el

sujeto debe mostrar de manera inequívoca. Sin embargo, existe otro tipo de repertorios conductuales que no son tan específicos de la situación particular de un programa de enseñanza a otro. Tales repertorios son generalizados en tanto que son independientes de cualquier programa particular, y constituyen la base para el desarrollo de conductas precurrentes específicas. A estos repertorios se les denomina de apoyo (en ocasiones, parte de dichos repertorios pueden constituir en sí mismos conductas precurrentes). Los repertorios generalizados de apoyo más importantes son: a) imitación; b) seguimiento de instrucciones; c) atención; y d) discriminación.

La identificación y entrenamiento de las conductas requeridas como condición previa al aprendizaje de la lectura son de gran interés para el educador (Heilman, 1961; Hush, 1965; De Boer y Dallman, 1970; y Jones, 1971). Dentro de este contexto se han estudiado variables como: 1) el nivel de madurez intelectual; 2) la salud física con un énfasis en la agudeza visual y auditiva; 3) la madurez social y emocional; y 4) los antecedentes educativos de la familia (Rayek, 1974).

Varios investigadores han considerado específicamente a determinadas clases de conducta como repertorios precurrentes para el aprendizaje de la lectura. Así, por ejemplo, Ribes (1972) indica que el repertorio de entrada en el programa de lectura debe incluir el repertorio vocal correspondiente a cada una de las palabras que constituyen el vocabulario del programa; se debe haber concluido el programa de discriminación visual; y el sujeto debe ya de poseer repertorios de imitación, de seguimiento de instrucciones y de atención. Por su parte Speller (1976), menciona que pueden considerarse como precurrentes del repertorio textual las siguientes clases de conducta: 1) discriminación visual de figuras, en donde el sujeto debe igualar una figura con otra idéntica; 2) discriminación visual de palabras escritas, en donde el sujeto debe igualar una palabra con otra i-

déntica (Bermer y Grimm, 1972; y Sidman y Cresson, 1973); y 3) imitación verbal vocal, en la que se establece un repertorio imitativo de tipo vocal (García, 1973) o conducta ecoica (Skinner, 1957). Finalmente, Rayek (1974) enuncia que las conductas de atención son un prerrequisito importante generalmente identificado en el análisis de programas para el aprendizaje de la lectura.

### I.3.5. Efectos del tamaño de la unidad verbal en la adquisición y generalización de la lectura.

En el análisis experimental de la conducta uno de los propósitos más relevantes para el estudio de la conducta de leer es el que se refiere a la velocidad de adquisición y al de la generalización de tal repertorio adquirido. La consideración de ambos aspectos es bastante importante. Por lo que se refiere a la velocidad, es una ventaja grande el conocer el tamaño de la unidad verbal más adecuada, para poder entrenar repertorios conductuales de lectura más rápido, o sea, en menor tiempo. En el caso de la generalización, la importancia se refiere a que no es posible en el entrenamiento de la lectura oral presentarle a los sujetos cada una de las palabras que se considera que ellos leerán posteriormente; por lo tanto, es necesario un entrenamiento que parta de un repertorio básico, el cual permita que ante nuevas y diversas combinaciones de estímulos verbales se den las correspondientes combinaciones de respuestas verbales, sin requerir tales respuestas de un entrenamiento adicional.

Galván, López y Ribes (1975) exploraron los efectos del tamaño de la unidad verbal sobre la velocidad de adquisición y la generalización de la conducta de leer. El estudio se realizó con 5 niñas y un niño que cursaban la educación pre-primaria, mediante un diseño intrasujeto, en donde cada sujeto se expuso a un programa de entrenamiento independiente para los 3 tipos de unidades textuales (letras, sílabas y palabras). Los resulta

dos obtenidos indican que la velocidad de adquisición de la lectura no se vio afectada por el tamaño de la unidad verbal, excepto en el caso de las palabras para 2 de los sujetos; y la generalización de la lectura fue mayor para las letras y sílabas, que para las palabras.

Posteriormente, Dorantes (1981) realizó un trabajo parecido al anterior, el cual investigó el efecto que el tamaño de la unidad verbal entrenada tiene sobre la generalización y la velocidad de adquisición de la lectura (en el presente caso, la conducta de leer un lenguaje abstracto), en una situación de asociación de figuras abstractas. Este estudio se llevó a cabo con 3 alumnas que cursaban el sexto semestre de la carrera de psicología de la E.N.E.P. Istacala, las cuales fueron entrenadas sobre de un procedimiento de igualación a la muestra, en donde se utilizaron figuras de 1, 2 y 4 rasgos, con el fin de tener experimentalmente, a nivel de figuras abstractas, las correspondencias de letras (1 rasgo), sílabas (2 rasgos) y palabras (4 rasgos). En relación a la velocidad de adquisición los resultados no son concluyentes. Sin embargo, aquí se consideran 3 posibles explicaciones: la primera consiste en que el tamaño de la unidad verbal no afecta a la velocidad de adquisición; la segunda apoya la hipótesis de que no es tanto el número de elementos - (es decir, el número de rasgos) únicamente el que determina la velocidad de adquisición, sino que afectan el número de sesiones anteriores ya entrenadas o el orden del entrenamiento; y la tercera señala que los datos obtenidos se pudieran deber a fallas metodológicas, tales como el criterio de estabilidad y la naturaleza del material empleado. Los resultados con respecto a la generalización de las unidades (1, 2 y 4 rasgos), en este caso son claros, ya que éstos muestran que se obtiene mayor generalización cuando se entrena la unidad mínima (es decir, las figuras con menor número de rasgos).



### I.3.6. Transferencia de control de estímulos para la adquisición de la lectura.

La expresión "transferencia de control de estímulos", puede ser utilizada para referirse a esas situaciones en las que el control adquirido por un cierto estímulo, se desplaza hacia otro u otros estímulos diferentes mediante un procedimiento de desvanecimiento (Terrace, 1963a; y More y Goldiamond, 1964) o para referirse a situaciones en las cuales se obtiene el mismo efecto aún cuando no se utilice desvanecimiento (Terrace, 1963b; y Logan, 1971).

En el segundo caso, el término "transferencia" es un sinónimo de "generalización", por lo que sería conveniente restringir la aplicación del término en cuestión sólo a las situaciones en las que se utilice un procedimiento de desvanecimiento ya sea aditivo o sustractivo (Díaz, 1974).

De esta forma, el término transferencia viene a ser un sinónimo de lo que Ray y Sidman (1971) han llamado "moldeamiento de estímulos"; y como tal, es un término descriptivo de un proceso en el que variaciones sucesivas en el valor de un estímulo (la dimensión que sirve como base para el desvanecimiento), pueden conducir a valores diferentes de probabilidad de respuesta en presencia de una dimensión de estímulo diferente a la dimensión ante la cual se estableció inicialmente dicha respuesta.

McDowell (1968) investigó, con 22 sujetos con una media de edad de 6 años, que cursaban la educación pre-escolar, un método programado de lectura, en el que las respuestas correctas se sobredeterminaron desde un principio por medio de estímulos suplementarios. Cuando los datos observados mostraron que el programa fue efectivo para enseñar la lectura de 14 palabras de la historia de "ricitos de oro y los 3 osos", se desvaneció los estímulos ecoicos y tactualés para evaluar los efectos específicos de éstos dentro del programa. Los resultados mostraron que tales estímulos no fueron necesarios para que la mayoría de los

niños completaran el programa con buen éxito. El autor sugiere que el fuerte control intraverbal que demostró la mayoría de los sujetos sobre la historia, puede, en parte, mostrar la aparente ausencia de efectividad de los estímulos ecoicos y tactuales.

En el trabajo de Corey y Shamow (1972) se investigó los efectos del desvanecimiento en la adquisición y retención de la lectura oral. El estudio se realizó con 2 grupos de niños considerados como "no lectores" y que asistían a una guardería, los cuales fueron sometidos a un experimento diferente cada grupo, en donde se compararon los efectos de 3 procedimientos diseñados para enseñar respuestas textuales, que son: a) la sobreposición de estímulos pictóricos e impresos; b) el desvanecimiento de estímulos pictóricos; y c) respuestas observacionales abiertas (tocar) hacia la palabra objetivo. Los resultados de este trabajo mostraron que los niños adquirieron y retuvieron mejor la conducta de lectura oral cuando se utilizó el procedimiento de desvanecimiento, que cuando se utilizó el de superposición, y que las respuestas observacionales no tuvieron ningún efecto.

Díaz (1974) llevó a cabo un trabajo cuyo objetivo fue el de mostrar una forma de adquisición de respuestas textuales mediante la transferencia del control de estímulos. 4 niños (2 utilizados como sujetos experimentales y los otros 2 como sujetos control) de 6 años de edad, que no podían leer, fueron entrenados bajo un procedimiento que consistió en la presentación de figuras con sus respectivos textos, en donde se requería que el sujeto uniera con el lápiz el punteado tanto de la figura como del texto (es decir, que escribiera). Durante el entrenamiento se realizó el desvanecimiento de los puntos que formaban la palabra escrita. Los resultados del presente trabajo indican que se logró transferir, mediante un procedimiento de desvanecimiento sustractivo, el control de estímulos de un estímulo visual no verbal sobre una respuesta verbal (tacto), hacia el con



trol de la misma respuesta verbal por un estímulo visual verbal (texto); en otras palabras, aquí se mostró una forma de adquisición de respuestas textuales mediante la transferencia del control de estímulos.

En el estudio de Galván y Ribes (1974) se utilizó una versión modificada de un programa de lectura diseñado originalmente para niños con retardo en el desarrollo (Ribes, 1972); tal programa se basa en un procedimiento de igualación a la muestra en donde se maneja el color como estímulo sobreimpuesto, el cual se desvanece progresivamente. Aquí, se evaluó la efectividad del procedimiento empleado, así como la de los sistemas motivacionales añadidos al programa base. En este estudio participaron 14 niños, con edades de entre 4 años 3 meses a 5 años 4 meses, los cuales fueron asignados a 4 grupos diferentes: GRUPO P. y P.D., expuestos exclusivamente al material académico; GRUPO P.F., expuestos a un sistema de puntos (fichas) y a material académico; y GRUPO M.T., expuestos a los procedimientos acostumbrados en la enseñanza primaria (sin puntos y sin material académico). Los datos de esta investigación indican lo siguiente: el grupo sin programa (M.T.) muestra ser notablemente superior en la ejecución de lectura con relación a los otros 3 grupos con programa (P., P.D. y P.F.), o sea, que los programas de lectura retardaron la velocidad de adquisición; y, entre los grupos con programa, el grupo con fichas (P.F.) mostró tener mejor ejecución en un principio, sin embargo, esta superioridad proporcionada por el sistema motivacional se borra al retirar la programación en los grupos P. y P.D., que muestran en ese momento una aceleración semejante a la del grupo M.T.

### I.3.7. Análisis de las variables implicadas en la lectura.

Tradicionalmente, los programas para la enseñanza de la lectura se han ocupado muy poco del análisis de las variables implicadas. Dicho análisis es de fundamental importancia, por -

que permite incluir a la comprensión de lectura dentro de un programa para el establecimiento de la conducta textual. En otras palabras, el análisis de las variables implicadas en la comprensión de lectura permite incorporarla a una tecnología de la enseñanza de la lectura (Speller, 1976).

En acuerdo a Sidman (1971), se considera que la lectura es un tipo de relación estímulo-respuesta, en la cual los estímulos controladores son palabras visuales (textos). Dentro de este tipo general de relación E - R pueden identificarse varias subcategorías. En sí, todas las relaciones existentes y subcategorías se clasifican de la manera siguiente:

I) Repertorio de tectos (motor), en donde el sujeto debe señalar la figura que corresponde a una palabra presentada vocalmente por el experimentador.

II) Repertorio textual (lectura auditivo-receptiva), en donde el sujeto debe señalar una palabra impresa o escrita que corresponda a una palabra presentada vocalmente por el experimentador.

III) Repertorio tacto-textual (comprensión de lectura), en donde el sujeto iguala una figura con una palabra impresa o escrita.

IV) Repertorio texto-tactual (comprensión de lectura), en donde el sujeto iguala una palabra impresa o escrita con una figura.

V) Repertorio de tectos (vocal), en donde el sujeto debe emitir una respuesta vocal que corresponde a una figura presentada por el experimentador.

VI) Repertorio textual (lectura oral o nombramiento oral de palabras), en donde el sujeto emite una respuesta vocal ante una palabra impresa o escrita presentada por el experimentador.

En conclusión, los repertorios son: 2 de tectos, 2 de textos y 2 de tectos-textos (ver esquema de la figura No. 1).

En base a varios estudios (Sidman, 1971; Sidman y Cresson,

1973; Sidman Cresson y Willson-Morris, 1974; y Speller, 1976), los cuales consideraron las subcategorías de las relaciones - E - R de la conducta textual, en donde se manipularon alguna de ellas, se concluye que el establecimiento de la relación II como de las relaciones III y VI dan lugar a la comprensión de lectura (relación IV), siempre y cuando se hallen previamente establecidas las relaciones I y V. Los datos de Sidman y sus - colaboradores al igual que los de Speller permiten plantear lo siguiente: una vez establecidas las relaciones I y V, cualquiera de las relaciones manipuladas ( la II, la III o la VI) es - suficiente para establecer la comprensión de lectura, pero no se puede afirmar que alguna de ellas sea necesaria, puesto que la manipulación de cualquiera de las 3 tiene el mismo resultado.

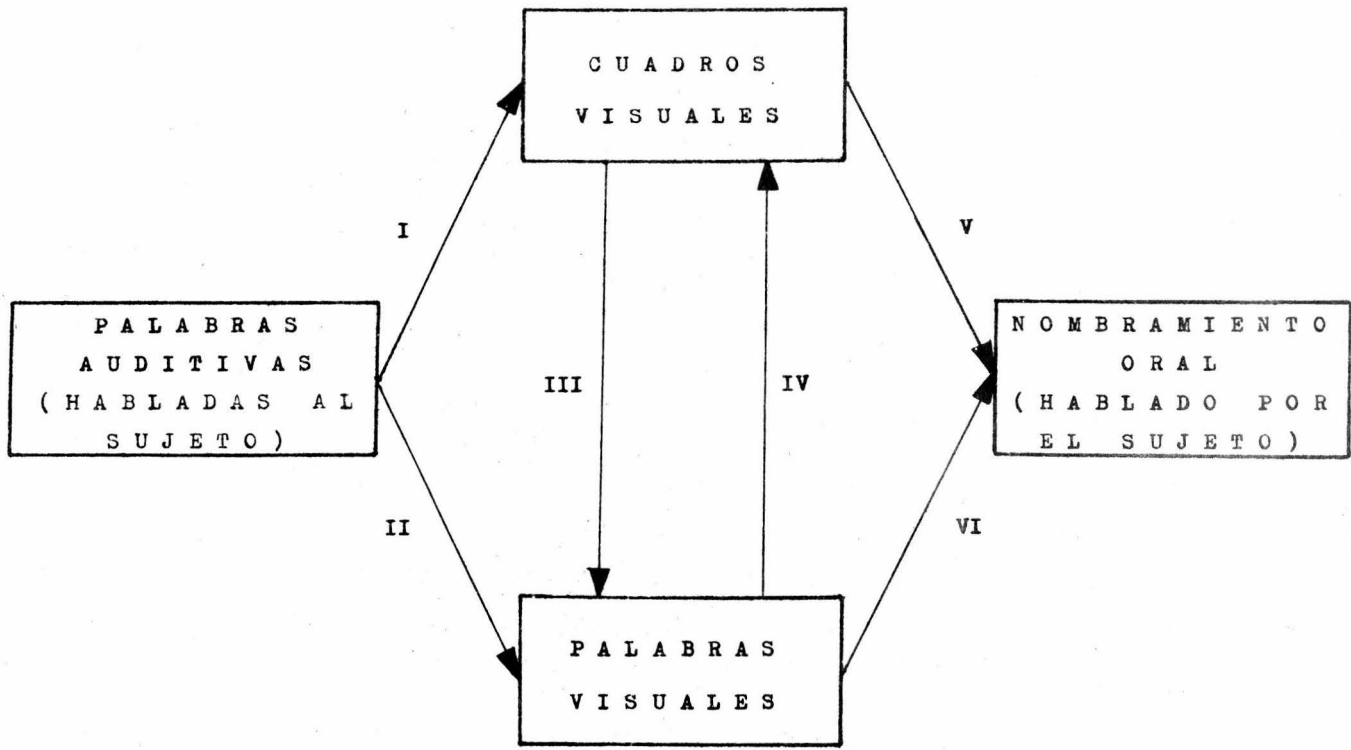


FIGURA No. 1. Esquema de relaciones de las variables implícitas en la lectura (tomado de Sidman, 1971).

## II. UBICACION DEL PROBLEMA.

El objeto del presente tema de estudio se hizo en base a la importancia de la adquisición de la comprensión del contenido del texto en un acto de lectura, ya que sin la comprensión, la lectura no tendría objeto de ser como una forma de mediación entre el individuo lector y los objetos y eventos referidos por la escritura. Por lo tanto, la razón o causa de la lectura consiste tanto sobre su función contextual, como primordialmente en su función sustitutiva referencial. Así, la lectura al igual que el lenguaje hablado, como forma de referir, permite el establecimiento del contacto entre el referente (los objetos y eventos referidos) y el referido (el sujeto lector), lo cual facilita la adquisición de otro tipo de conocimientos, así como, el desarrollo de otras formas de conducta más complejas e importantes para el hombre actual. De aquí, la importancia de su comprensión.

En fundamento a los estudios realizados por Sidman (1971), Sidman y Cresson (1973), Sidman, Cresson y Willson-Morris (1974), y Speller (1976), en donde se manipularon las subcategorías conductuales de las relaciones estímulo-respuesta de la lectura (relación II, III, IV y VI) para el establecimiento de la lectura oral (relación VI) y su comprensión (relación III y IV), los cuales no le dieron importancia a la velocidad de adquisición de la lectura; aquí por lo tanto, se trató de probar a nivel aplicado con cual de las relaciones manipuladas (en este caso la relación II, III y IV) hay mayor velocidad de adquisición de la lectura oral así como de la comprensión de ésta.

En este estudio se llevaron a cabo 2 procedimientos distintos. En el primero se manipuló por "apareamiento" el establecimiento de la relación tacto-textual III-IV (comprensión de lectura), tomándose medidas de las relaciones II, III-IV y VI estipuladas por Sidman (1971), para ver si el establecimiento de un

repertorio de tipo tacto-textual influye tanto en la lectura auditivo-receptiva (relación II) y en la lectura oral (relación - VI), así como en la comprensión de lectura (relación III-IV). - Por otra parte, en el segundo procedimiento se manipuló por "a-pareamiento" el establecimiento de la relación textual II (lectura auditivo-receptiva), tomándose medidas de las 4 diferentes relaciones ya mencionadas, para ver como influye el repertorio textual sobre los demás repertorios. Así, se comparó el efecto de las manipulaciones (la relación III-IV y la relación II) realizadas en el primero y segundo procedimiento, para ver cual de las dos es más efectiva para establecer la lectura oral y su - comprensión, es decir, por medio de cual hay mayor velocidad de adquisición para la lectura.

Esto se hizo con el propósito de tratar de ver si se puede sintetizar o suprimir varios de los pasos implicados en los procedimientos de entrenamiento considerados por los investigadores ya mencionados para establecer los repertorios necesarios - para la lectura oral y su comprensión. Además, se podría deducir la secuencia y/o los pasos más apropiados a seguir para el establecimiento rápido y fácil de la lectura. Teniendo todo esto como finalidad desarrollar una aproximación a nivel aplicado para tratar de sistematizar un procedimiento para el establecimiento de la lectura con comprensión.

### III. M E T O D O .

#### SUJETOS.

Los sujetos que participaron en esta investigación fueron 6 niñas y 4 niños, con edades que fluctuaban entre los 4 años - 6 meses y los 5 años 10 meses con una media de edad de 5 años - 2.3 meses, provenientes de un medio socio-económico de clase baja. Los niños estaban cursando la educación pre-escolar en un "jardín de niños" del fraccionamiento de los Reyes Itzacala, estado de México.

#### Selección de sujetos.

Los niños fueron primero clasificados en base a su edad y su sexo equitativamente, y después, fueron asignados a 2 grupos diferentes de entrenamiento (procedimiento I y II). Así, para el procedimiento I se trabajó con 3 niñas y 2 niños, y para el procedimiento II se trabajó con otras 3 niñas y otros 2 niños.

#### SITUACION EXPERIMENTAL.

Este trabajo se realizó en el "jardín de niños" Marehualli, en uno de los salones de éste, en el cual había varias mesas y sillas pequeñas. Durante la investigación se trabajó individualmente con cada uno de los sujetos.

#### MATERIALES.

Se utilizaron 12 tarjetas de cartulina de 12 por 10 centímetros para textos, con una diferente palabra escrita cada una (las palabras empleadas fueron: boca, dedo, foco, gato, jarra y luna, para el grupo de estímulos 1o.; y pollo, mesa, niño, pato, queso y rana, para el grupo de estímulos 2o.). Se utilizaron también 12 tarjetas de 12 por 20 centímetros para tectos, que contenían cada una de ellas un diferente dibujo de una figura. Por lo tanto, se elaboraron 12 diferentes textos con sus respectivos tectos. Se procuró que las palabras de los textos -

abarcaran toda la cantidad posible de las letras contenidas en el abecedario español.

También, se utilizó lápiz y hojas de registro, en las cuales se anotó para cada uno de los sujetos el nombre, edad, procedimiento, fecha, prueba, fase, grupo de estímulos, y, número y porcentaje de respuestas correctas.

#### VARIABLES.

Las variables independientes consideradas para esta investigación fueron: Textos y tectos (como estímulos discriminativos), instrucciones e instigaciones verbales (como estímulos - suplementarios) y alabanzas verbales (como reforzamiento social). Y, las variables dependientes fueron respuestas verbales; en este caso las mencionadas por Sidman (1971) como subcategorías de la lectura (lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral). Estas variables son especificadas más adelante en la primera y segunda fase.

#### DISEÑO EXPERIMENTAL.

Los 12 textos y los 12 tectos fueron divididos en 2 grupos - de 6 estímulos cada uno. Esto se hizo para permitir la utilización de un diseño experimental de línea base múltiple, por convenir al procedimiento y por ser irreversible la conducta de leer, ya que por medio de este tipo de línea base se puede evaluar a un sujeto, 2 o más conductas, la misma situación física y 2 o más momentos en tiempo (Hersen y Barlow, 1976). Por otra parte, permite evaluar el efecto del establecimiento de un grupo de estímulos sobre el siguiente grupo.

Se estipuló un criterio de respuesta para pasar de un grupo de estímulos a otro, también como de una fase a otra, del cien por ciento de respuestas correctas.

Cada ensayo consistió en presentarle al sujeto uno de los 2 tipos de estimulación (textos o tectos-textos) según sea el -



caso (procedimiento I o II) con su respectivo entrenamiento.

Las sesiones con cada sujeto fueron individuales y se realizaron por lo regular de lunes a viernes a una misma hora durante un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos.

#### PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES.

##### Pre-evaluación.

A todos los sujetos, antes de ser sometidos al presente estudio, se les presentó 2 pruebas, para evaluar si éstos conocían las letras (vocales y consonantes). En la primera prueba se les pidió a los niños que indicaran con su dedo la letra que se les decía; y en la segunda prueba se les pidió a los niños que nombraran ellos a la letra que se les indicaba. Estas 2 pruebas se aplicaron 2 veces para confirmar los datos obtenidos por ellas. Esto se hizo con el fin de saber si los sujetos conocían las letras del abecedario español, por considerar que esto pudiera ser una variable relevante que interfiriera sobre la investigación a realizar.

Posteriormente, a todos los sujetos se les aplicó 2 pruebas para evaluar si éstos conocían los tactos (las figuras correspondientes a las palabras que después se entrenarían en este estudio). En una de las pruebas se midió el repertorio de tactos motor (relación I según Sidman, 1971), en donde a los niños se les pidió que indicaran con su dedo la figura que se les decía; y en la otra prueba se les pidió a los niños que nombraran ellos la figura que se les indicaba, para medir así el repertorio de tactos vocal (relación V según Sidman, 1971). Los niños que no respondieron adecuadamente en estas pruebas, se les entrenó hasta que adquirieron ambos repertorios de tactos. Después de logrado esto, los sujetos fueron sometidos a la investigación, sobre sus respectivos procedimientos asignados.

##### Procedimiento I: manipulación de la relación III-IV.

1a. FASE (línea base).- A cada uno de los sujetos se les aplicó

3 veces las pruebas correspondientes para medir las relaciones II, III-IV y VI. Las pruebas utilizadas fueron:

- Prueba relación II (lectura auditivo-receptiva). Esta consistió en presentarle al sujeto 6 textos diferentes, en donde se le pidió que indicara alguno de ellos. Así, por ejemplo, al niño se le decía lo siguiente: "señálame donde dice mesa, sino lo sabes dime". Esto se hizo para cada uno de todos los textos.

- Prueba relación III-IV (comprensión de lectura). Esta consistió básicamente en una condición de igualación arbitraria. Aquí, se le presentó al sujeto los 6 tastos y los 6 textos todos revueltos o desordenados, en donde se le pidió que los organizara, es decir, que colocara en orden de forma horizontal a los tastos y que abajo de cada uno de ellos pusiera el texto que considerara que fuera el adecuado. En otras palabras, se le pidió al sujeto que formara parejas de tastos-textos. Así, al presentarle al niño los tastos y los textos se le indicó lo siguiente: - "junta cada uno de estos dibujos (tastos) con su nombre (texto), si algunos no los sabes me lo dices".

- Prueba relación VI (lectura oral). En esta prueba al sujeto se le presentaron 6 textos diferentes, en donde se le señaló uno de ellos y se le pidió que lo nombrara oralmente. Así, al niño se le indicó lo siguiente: "¿qué dice aquí?, sino lo sabes dime". Esto se hizo para cada uno de los textos.

2a. FASE (entrenamiento).- Esta consistió en el apareamiento de los 6 tastos con sus respectivos textos del grupo, en donde al sujeto se le dieron las siguientes instrucciones al mismo tiempo que se le presentaban los tastos y los textos: "esto es... (se nombra el tasto deseado) y aquí dice... (se nombra el texto correspondiente)". Enseguida se le preguntaba: "¿qué dice aquí? (en cada uno de los tastos y textos del grupo)". Si el sujeto contestaba correctamente se le reforzaba socialmente con frases tales como "muy bien", "está correcto", etc.; en el caso de que el sujeto no respondía o lo hacía incorrectamente, se le insti-

gaba verbalmente la respuesta correcta. Después de establecido el anterior repertorio se aplicaban las pruebas que miden los repertorios correspondientes a las relaciones II, III-IV y VI.

Procedimiento II: manipulación de la relación II.

1a. FASE (línea base).- Esta fue realizada en la misma forma que la del procedimiento I.

2a. FASE (entrenamiento).- Esta consistió en el apareamiento de una palabra hablada con una escrita, en donde al sujeto se le daban las siguientes instrucciones al momento que se le mostraban los textos: "mira, aquí dice... (se nombra el texto deseado)". Enseguida se le preguntaba: "¿qué dice aquí? (en cada uno de los textos)". Si el sujeto respondía exactamente se le reforzaba diciéndole "muy bien", "perfecto", etc.; si el sujeto no contestaba o lo hacía incorrectamente, entonces se le instigaba verbalmente la respuesta correcta. Ya establecido el repertorio de esta relación, entonces se aplicaban las pruebas que miden los repertorios de las relaciones II, III-IV y VI.

#### IV. RESULTADOS.

##### PRE-EVALUACION.

En la aplicación de las 2 pruebas para evaluar si todos - los sujetos conocían las letras, tanto las vocales como las con- sonantes, éstas mostraron que sólo 2 de todos los niños cono- cían las 5 vocales, y que las consonantes ninguno de todos los niños las conocían. Así, uno de los 2 niños que conocían las vo- cales fue designado al procedimiento I (Luis) y el otro al pro- cedimiento II (Rocío).

Por lo que se refiere a la aplicación de las 2 pruebas pa- ra evaluar el repertorio de tactos, tanto motor como vocal, a- quí se encontró que la mayoría de todos los niños mostró cono- cer casi todas las figuras de los tactos, a excepción de 2 ni- ños (Hector y Oscar) que indicaban que la figura de boca era la de labios, y de una niña (Laura) que indicaba que la figura de queso era la de pastel. A los sujetos que presentaron estas a- nomalías se les dio adiestramiento sobre los estímulos tactua- les ante los cuales respondieron incorrectamente, hasta que és- tos respondieron correctamente.

##### PROCEDIMIENTOS.

En el presente trabajo, en las gráficas de las figuras No. 2 a la No. 11 se observa el porcentaje de respuestas correctas de lectura auditivo-receptiva (relación II), comprensión de leg- tura (relación III-IV) y lectura oral (relación VI) a través de todos los ensayos, que emitieron todos los sujetos durante la - línea base (1a. fase) y el entrenamiento (2a. fase) sobre sus - respectivos procedimientos (I y II), tanto para el grupo de es- tímulos 1o. como para el grupo de estímulos 2o. Las gráficas de las figuras No. 2 a la No. 6 corresponden a los sujetos que fue- ron sometidos al procedimiento I, y las gráficas de las figuras

No. 7 a la No. 11 corresponden a los sujetos que fueron sometidos al procedimiento II.

En la línea base (1a. fase) durante las 3 presentaciones - de las pruebas que midieron la lectura auditivo-receptiva (relación II), la comprensión de lectura (relación III-IV) y la lectura oral (relación VI), se observa en las gráficas de las figuras No. 2 a la No. 11 que todos los 10 sujetos, tanto los sometidos al procedimiento I como los sometidos al procedimiento - II, no mostraron ejecución alguna sobre de las 3 categorías conductuales de la lectura, tanto para el grupo de estímulos 1o. - como para el grupo de estímulos 2o.; es decir, que durante la - presentación de línea base se observa un porcentaje de respuestas correctas del cero por ciento para todos los 10 sujetos.

Al introducir el entrenamiento (2a. fase) se observa claramente en cada una de las gráficas de las figuras No. 2 a la No. 11 que todos los sujetos por lo común incrementaron su ejecución gradualmente sobre las 3 diferentes pruebas de lectura (relación II, III-IV y VI), tanto para el grupo de estímulos 1o. - como para el grupo de estímulos 2o.; es decir, durante el transcurso de los ensayos se observa por lo regular en todos los sujetos un incremento en el porcentaje de respuestas, hasta lograr los sujetos el cien por ciento de respuestas correctas.

En todas las gráficas de las figuras No. 2 a la No. 11 se observa que por lo regular los porcentajes de los 3 tipos de - respuesta de lectura no se presentan de manera igual; es decir, que en ocasiones cuando los sujetos muestran un determinado porcentaje de respuestas correctas para una de las clases de respuesta de lectura, por otra parte muestran un porcentaje de respuestas correctas mayor o menor para cualquiera de las otras 2 clases de respuesta de lectura bajo la presentación del mismo - ensayo.

En la tabla de datos se indica el número total de ensayos, con su respectiva media, que requirieron los sujetos para lograr

la adquisición de las 3 subcategorías conductuales implícitas - en la lectura. Así, la tabla de datos muestra lo siguiente:

- En los sujetos sometidos al procedimiento I sobre el grupo de estímulos 10., para la adquisición de respuestas de lectura auditivo-receptiva el número de ensayos requerido varió de 9 a 19 con una media de 15 ensayos, para la adquisición de respuestas de comprensión de lectura el número de ensayos requerido varió de 10 a 18 con una media de 15 ensayos; y para la adquisición de respuestas de lectura oral el número de ensayos requerido va rió de 10 a 18 con una media de 15.2 ensayos.

- En los sujetos sometidos al procedimiento II sobre el grupo de estímulos 10., para la adquisición de respuestas de lectura auditivo-receptiva el número de ensayos requerido varió de 7 a 12 con una media de 8.4 ensayos; para la adquisición de respuestas de comprensión de lectura el número de ensayos requerido va rió de 5 a 11 con una media de 7.6 ensayos; y para la adquisición de respuestas de lectura oral el número de ensayos requer ido varió de 6 a 12 con una media de 7.8 ensayos.

- En los sujetos sometidos al procedimiento I sobre el grupo de estímulos 20., para la adquisición de respuestas de lectura auditivo-receptiva el número de ensayos requerido varió de 6 a 11 con una media de 8 ensayos; para la adquisición de respuestas de comprensión de lectura el número de ensayos requerido varió de 6 a 10 con una media de 7.6; y para la adquisición de respuestas de lectura oral el número de ensayos requerido varió de 6 a 11 con una media de 8.4 ensayos.

- En los sujetos sometidos al procedimiento II sobre el grupo de estímulos 20., para la adquisición de respuestas de lectura auditivo-receptiva el número de ensayos requerido varió de 4 a 6 con una media de 4.3 ensayos; para la adquisición de respuestas de comprensión de lectura el número de ensayos requerido va rió de 4 a 6 con una media de 4.6 ensayos; y para la adquisición de respuestas de lectura oral el número de ensayos requer ido

do varió de 3 a 6 con una media de 4.8 ensayos.

Las comparaciones entre los datos ya mencionados pueden verse con toda claridad en la gráfica de la figura No. 12, la cual indica las barras de las medias del número total de ensayos requeridos por los sujetos para la adquisición de los 3 tipos de respuesta de lectura, tanto sobre los procedimientos I y II como sobre los grupos de estímulo 1o. y 2o. Aquí por lo tanto, en el presente estudio se encontró que los sujetos sometidos al procedimiento I requirieron un número mayor de ensayos, que los sujetos sometidos al procedimiento II, para lograr la adquisición de lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral al cien por ciento de respuestas correctas. Asimismo, se encontró que todos los sujetos, tanto los sometidos al procedimiento I como los sometidos al procedimiento II, requirieron un número mayor de ensayos durante el entrenamiento ante el grupo de estímulos 1o. que ante el grupo de estímulos 2o., para la adquisición del cien por ciento de respuestas correctas de lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral.

T A B L A D E D A T O S

PROCEDIMIENTO I

SUJETO	G.	P.	P.	P.
NOMBRE	de	Rel.	Rel.	Rel.
	Es.	II	III-IV	VI
LAURA	1o.	18	17	18
RUTH	"	9	10	10
HERMINIA	"	16	16	16
LUIS	"	19	18	18
OSCAR	"	13	14	14
M E D I A	"	15	15	15.2
LAURA	2o.	8	7	8
RUTH	"	6	6	6
HERMINIA	"	9	8	10
LUIS	"	11	10	11
OSCAR	"	6	7	7
M E D I A	"	8	7.6	8.4

PROCEDIMIENTO II

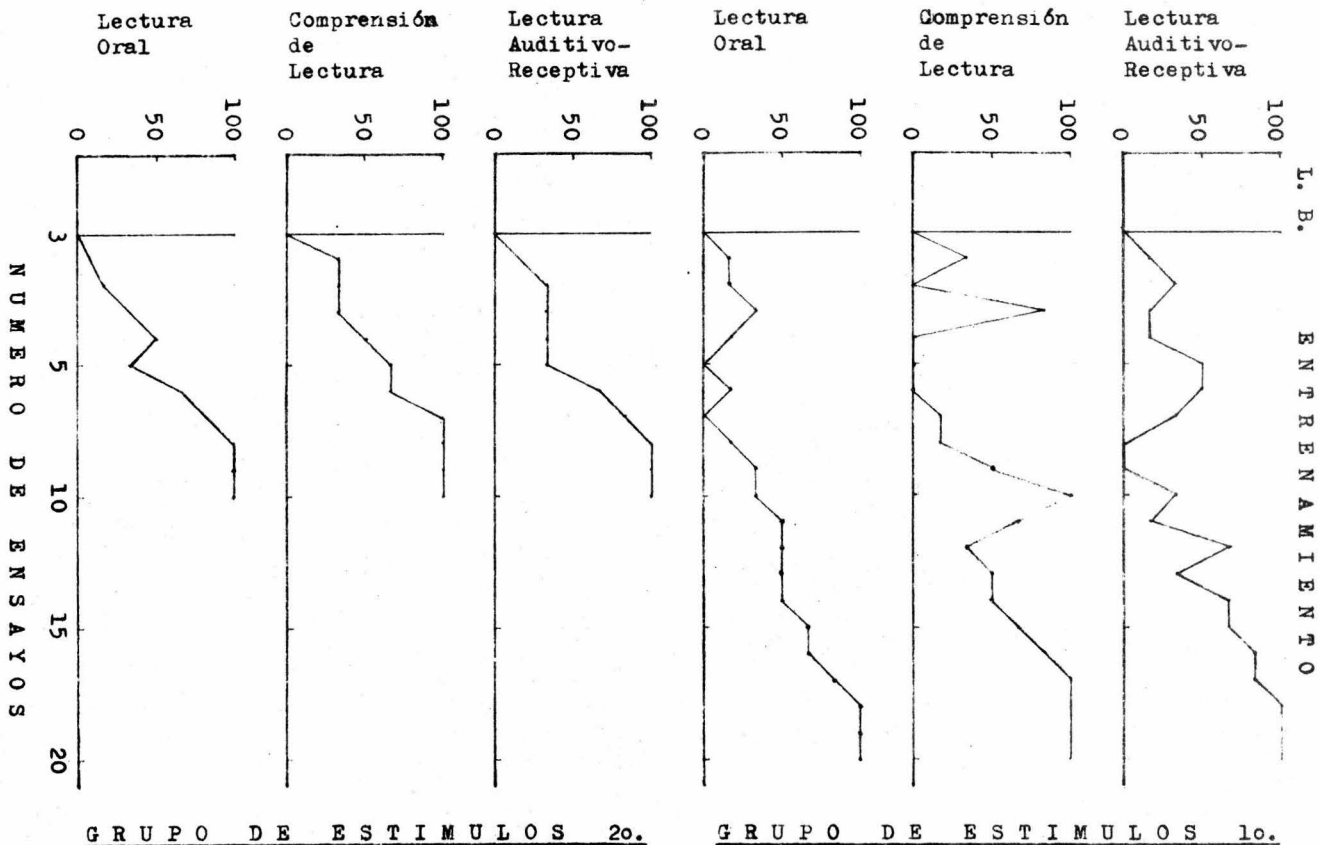
SUJETO	G.	P.	P.	P.
NOMBRE	de	Rel.	Rel.	Rel.
	Es.	II	III-IV	VI
MARIA	1o.	9	9	8
ROCIO	"	7	6	6
XOCHITL	"	7	7	7
HECTOR	"	12	11	12
IGNACIO	"	7	5	6
M E D I A	"	8.4	7.6	7.8
MARIA	2o.	4	4	4
ROCIO	"	4	4	3
XOCHITL	"	5	4	5
HECTOR	"	6	5	6
IGNACIO	"	5	6	6
M E D I A	"	4.8	4.6	4.8

Esta tabla muestra los datos obtenidos por las 3 pruebas que se aplicaron a cada uno de los sujetos durante su respectivo entrenamiento, tanto para el grupo de estímulos 1o. como para el grupo de estímulos 2o. Los números dentro de las casillas indican la cantidad total de los ensayos (con su respectiva media), requeridos por los sujetos para lograr la adquisición de los 3 tipos de conducta implícitas en la lectura: Lectura Auditivo-Receptiva (prueba relación II); Comprensión de Lectura (prueba relación III-IV); y Lectura Oral (prueba relación VI).



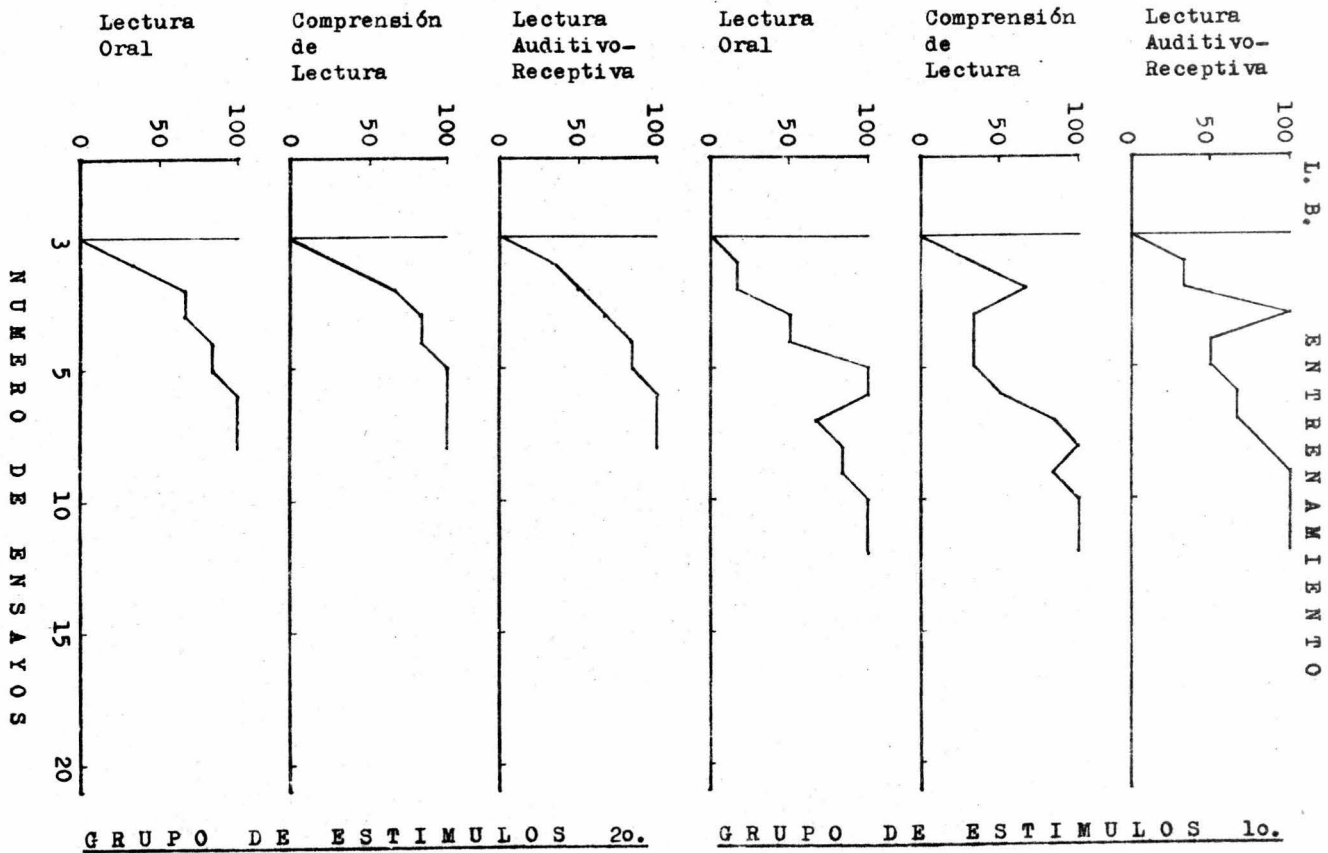
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 2 (SUJETO "LAURA")



PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 3 (SUJETO "RUTH")



IZT

1000195



L. B. ENTRENAMIENTO

IZTACALA

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

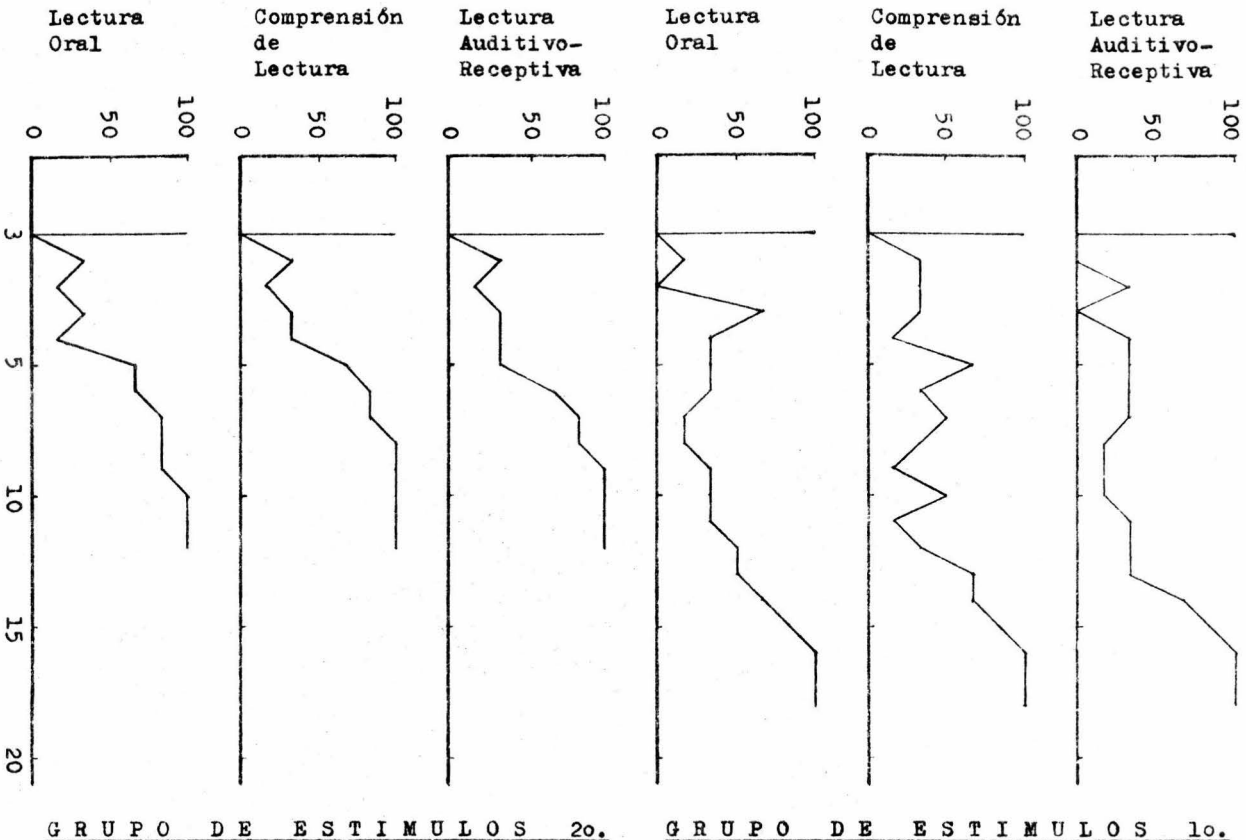


FIGURA No. 4 (SUJETO "HERMINIA")

NUMERO DE ENSAYOS

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

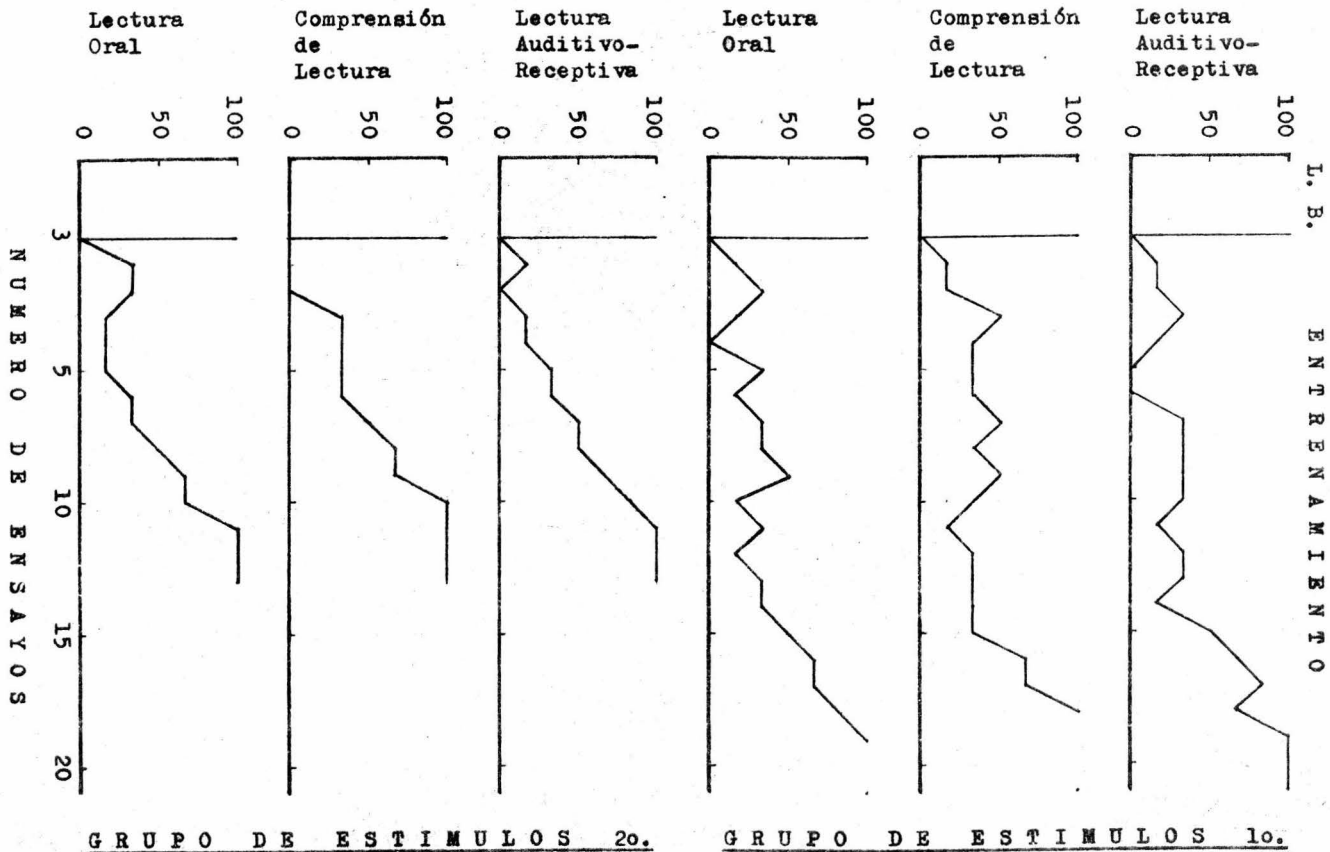
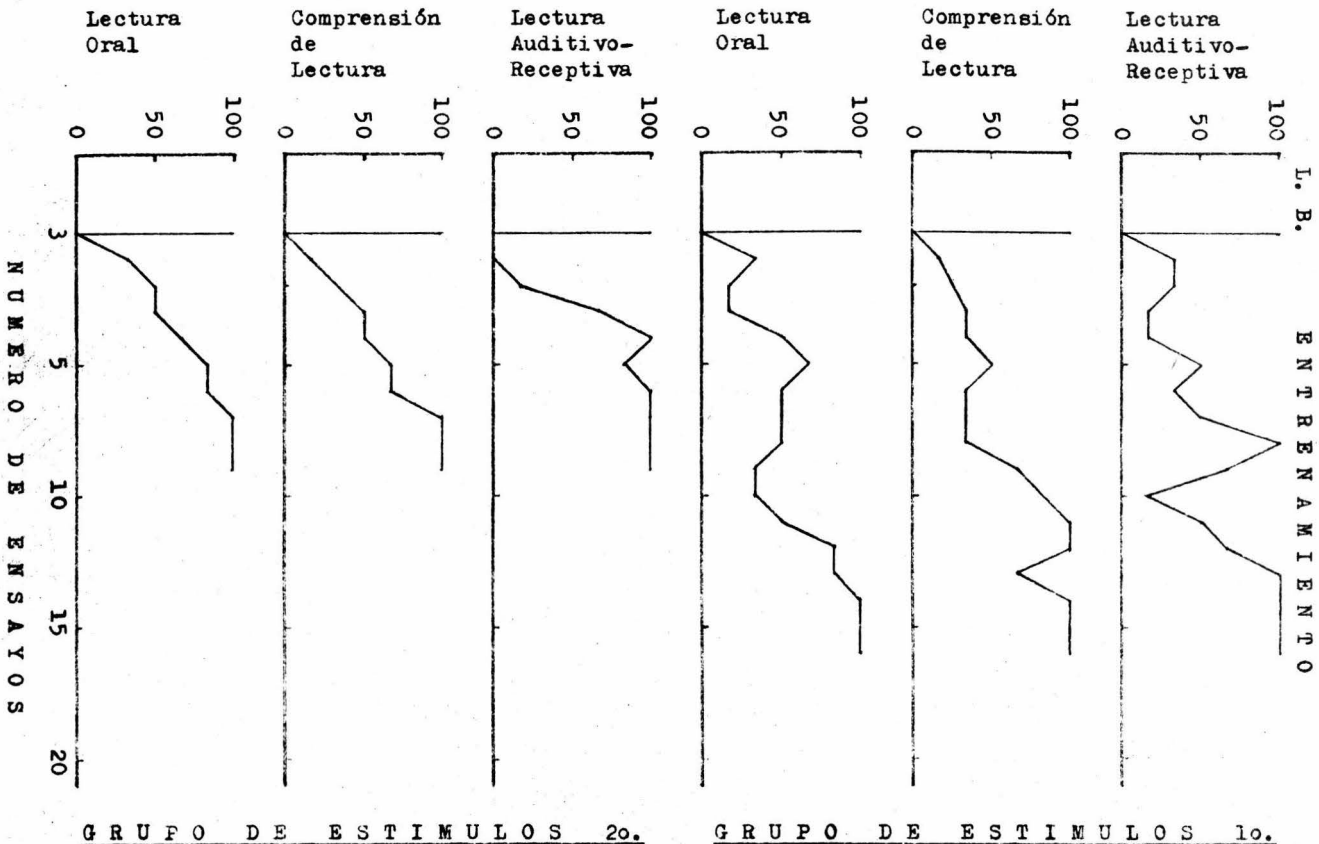


FIGURA No. 5 (SUJETO "LUIS")

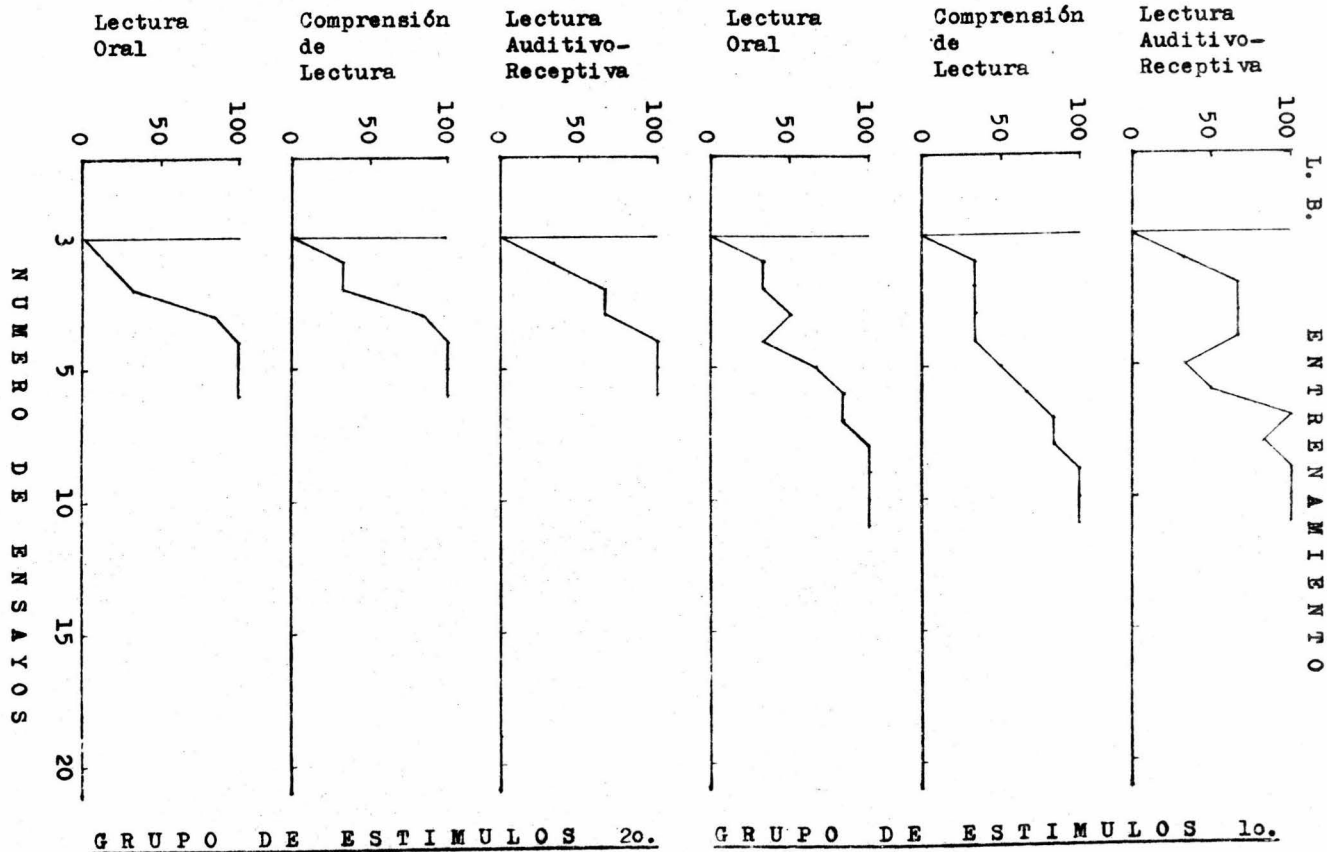
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 6 (SUJETO "OSCAR")



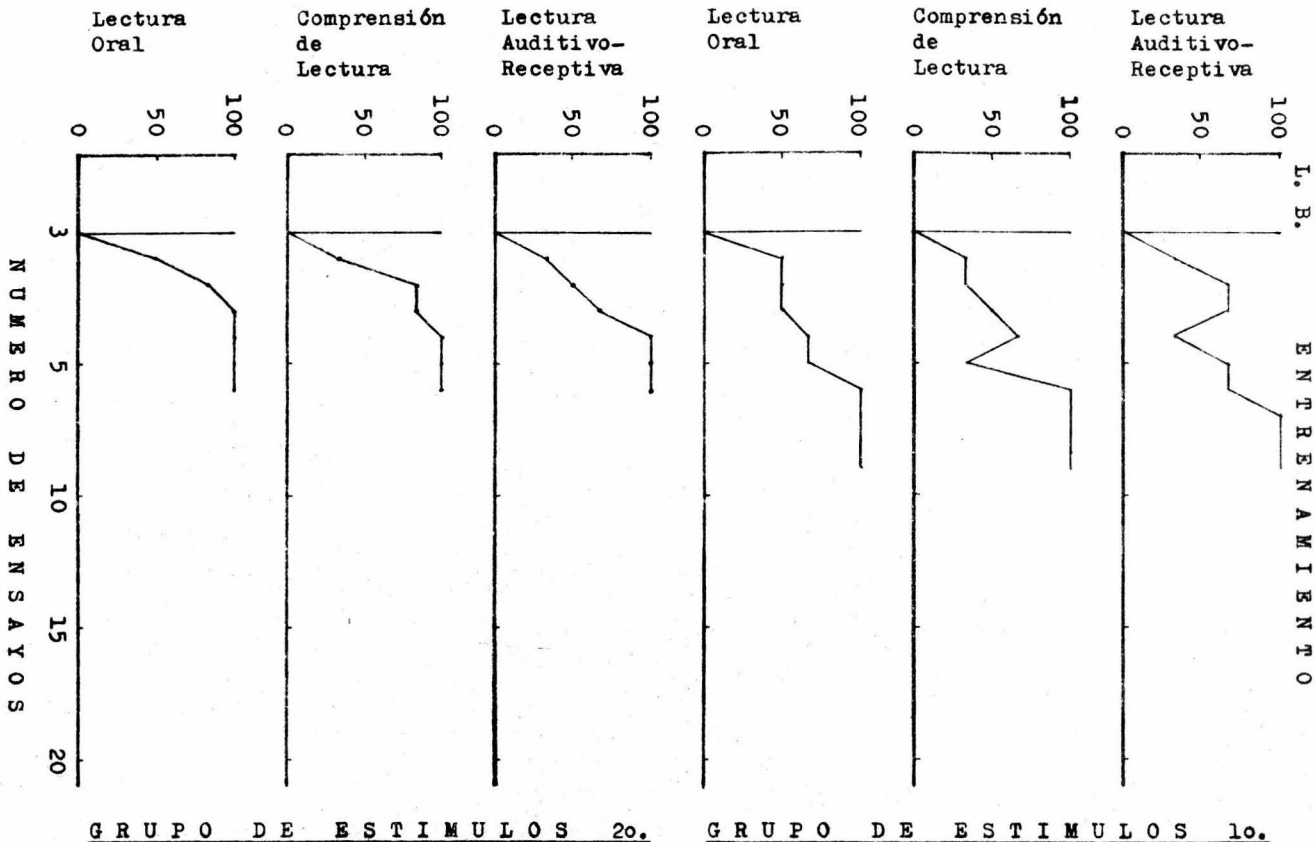
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 7 (SUJETO "MARIA")



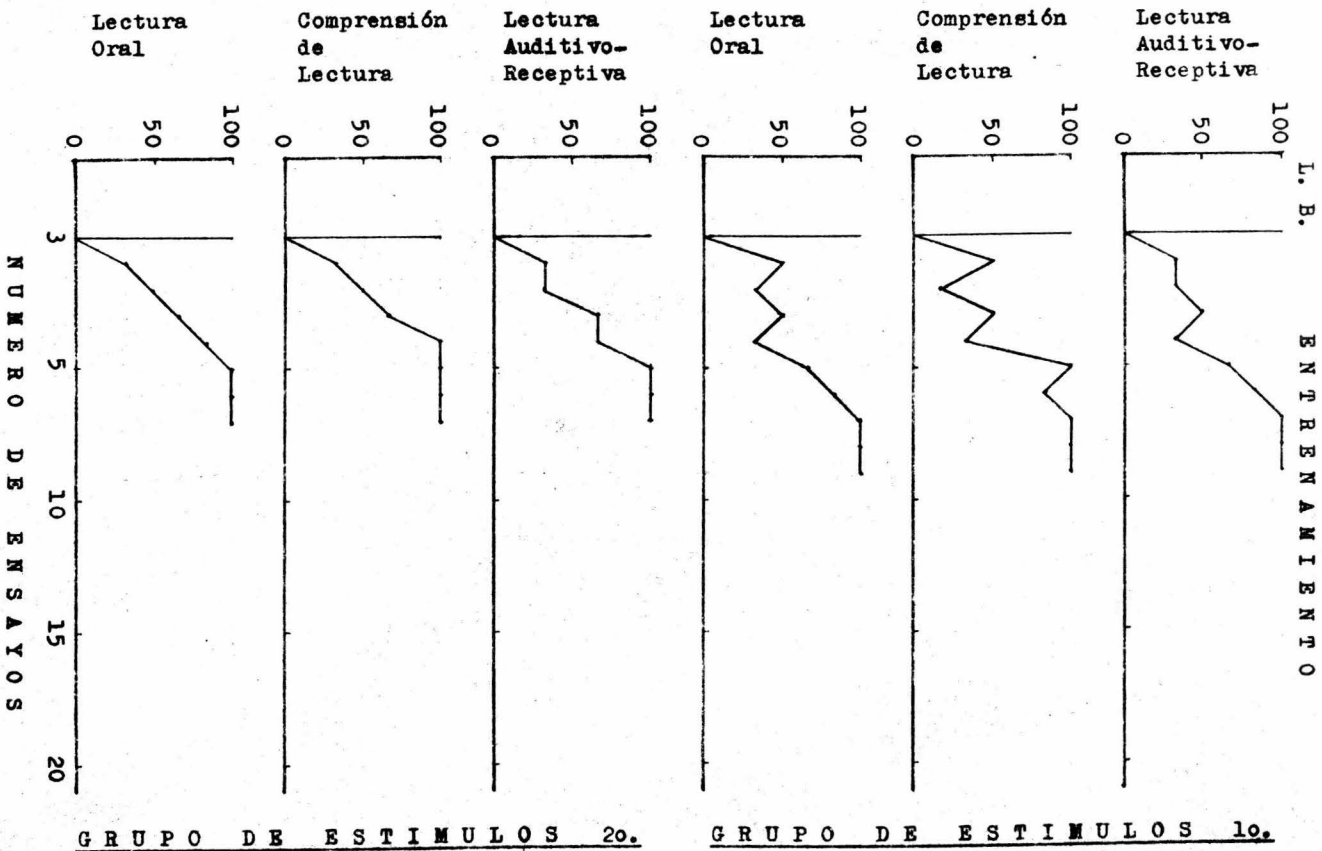
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 8 (SUJETO "ROCIÓ")



PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

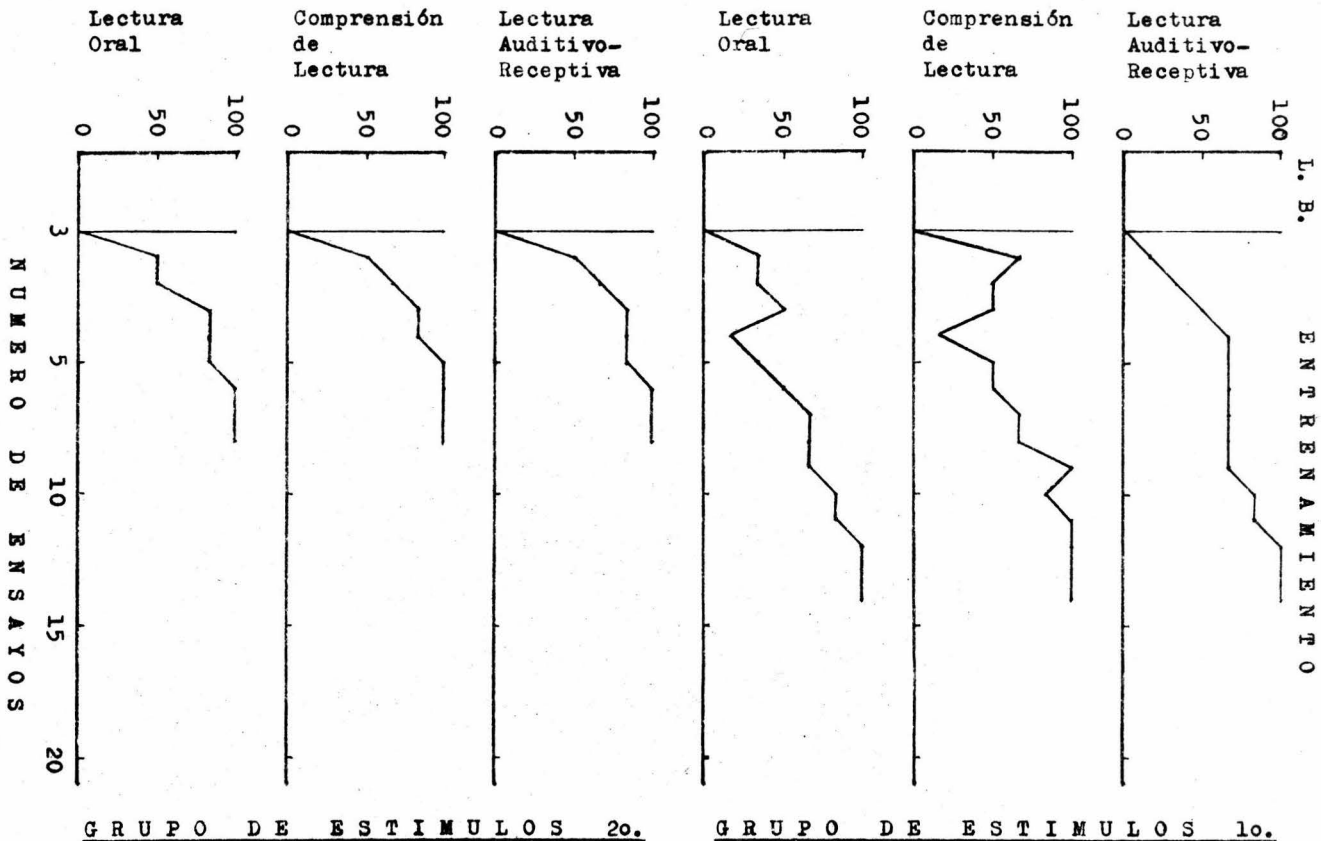
FIGURA No. 9 (SUJETO "XOCHITL")





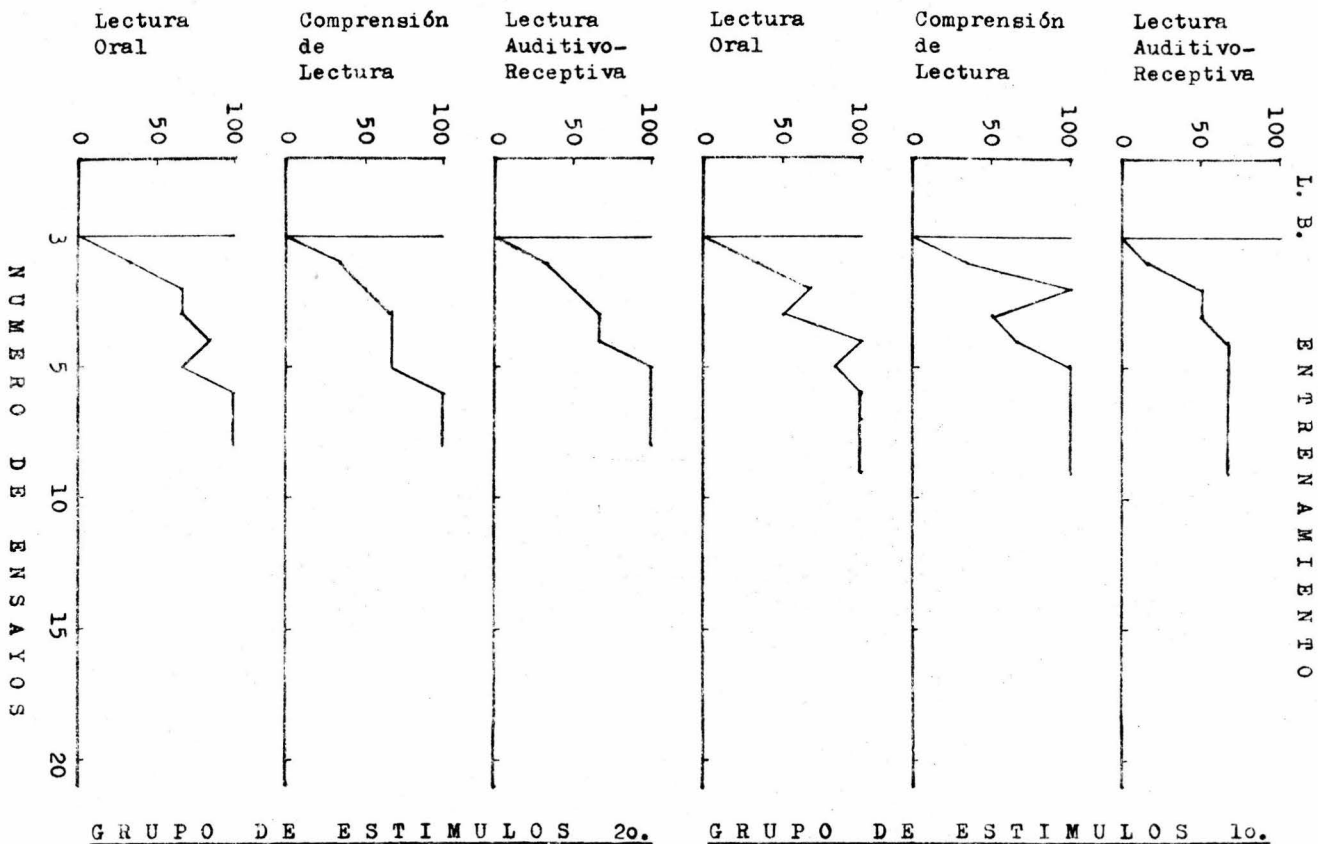
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 10 (SUJETO "HECTOR")



PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

FIGURA No. 11 (SUJETO "IGNACIO")



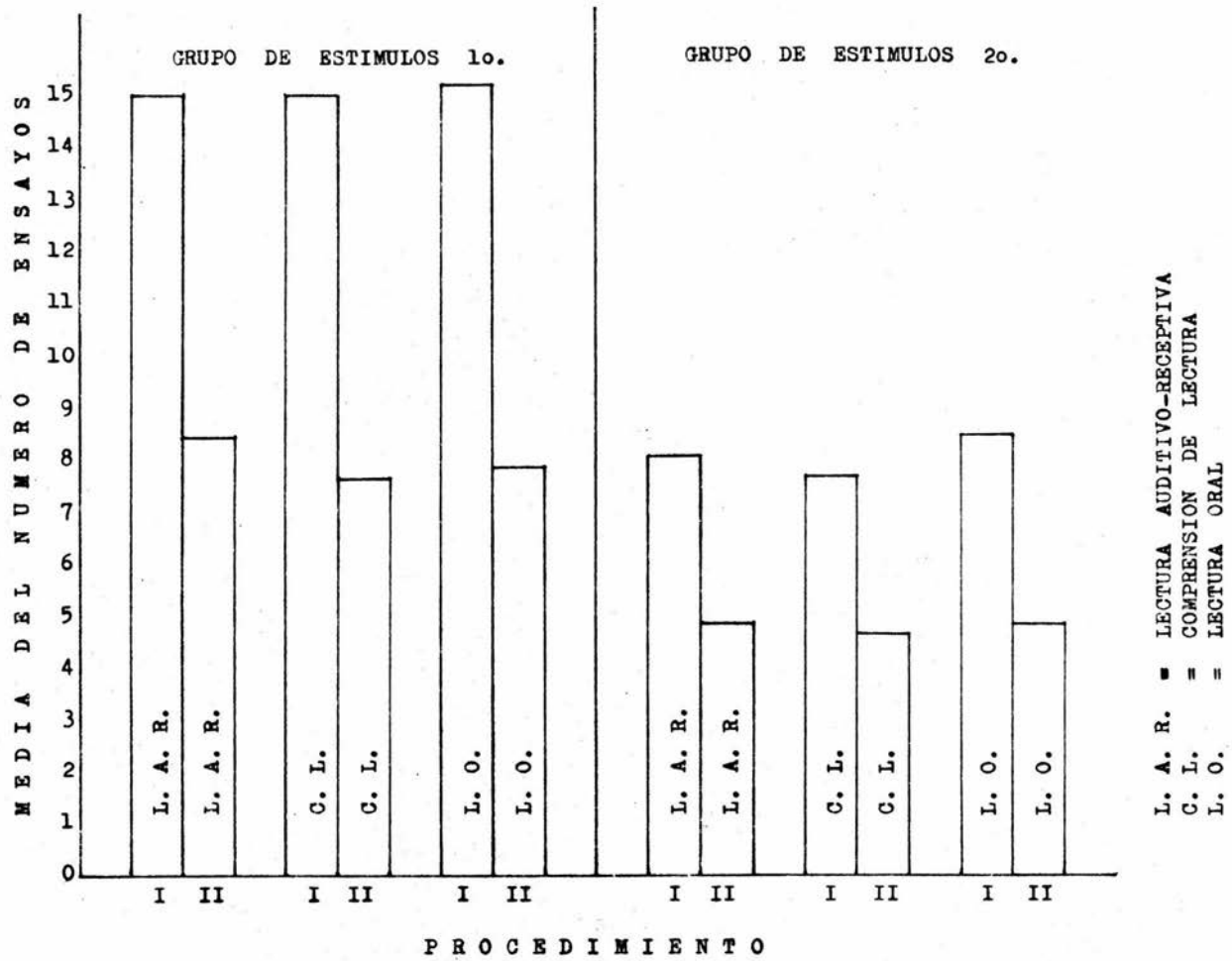


FIGURA No. 12

## V. DISCUSION.

### PRE-EVALUACION.

En relación a la evaluación realizada a los sujetos para ver si estos conocían las letras (vocales y consonantes), en donde se encontró que sólo 2 de ellos conocían únicamente las vocales (Rocío y Luis), como se observa en los resultados obtenidos por estos niños sobre el entrenamiento (ver tabla de datos y gráficas de las figuras No. 5 y 8), aquí se determina que el hecho de que los sujetos conocieran las vocales no causó ningún efecto significativo sobre su ejecución en la lectura, ya que los resultados obtenidos entre ambos sujetos son dispares, los cuales se observan estar más influenciados por el tipo de procedimiento al que se sometieron.

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos por 3 de todos los sujetos en la evaluación del repertorio de tectos (motor y vocal), aquí el problema mostrado por estos niños se puede considerar que se debió a que los dibujos de las figuras no eran muy adecuados, lo cual se prestó a confusión entre estos niños.

### PROCEDIMIENTOS.

Aquí en base a los resultados obtenidos durante la línea base (1a. fase), se puede considerar que los niños no sabían leer al inicio del presente estudio las palabras mostradas, y que después de aplicado el entrenamiento (2a. fase), los niños pudieron leer todas las palabras enseñadas.

Los resultados encontrados en la investigación, a nivel general, nos indican que los 2 procedimientos manejados para la adquisición de las 3 diferentes clases de respuesta de lectura (lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral) fueron efectivos. Por lo tanto, aquí se determina que en ambos procedimientos se logró una adecuada transferen-

cia de control de estímulos, similar a la de otros estudios - (Corey y Shamow, 1972; Díaz, 1974; y Speller, 1976).

En relación al objetivo planteado en la presente investigación, aquí se concluye en base a los resultados obtenidos, - que en el procedimiento II, en donde se manipuló la lectura auditivo-receptiva (relación II), hubo mayor velocidad de adquisición de las 3 clases de respuesta implícitas en la lectura, que en el procedimiento I, en donde se manipuló la comprensión de lectura (relación III-IV), ya que los sujetos entrenados sobre el procedimiento II respondieron al cien por ciento de respuestas correctas de lectura (lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral) requiriendo un número menor de ensayos que los sujetos entrenados sobre el procedimiento I.

También, se considera en base a los resultados obtenidos bajo los 2 diferentes grupos de estímulos entrenados (1o. y - 2o.), que influyó el entrenamiento del grupo de estímulos 1o. sobre el grupo de estímulos 2o., ya que todos los sujetos, tanto los sometidos al procedimiento I como los sometidos al procedimiento II, requirieron un número menor de ensayos para la adquisición de respuestas de lectura (lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral) durante el entrenamiento ante el grupo de estímulos 1o. que ante el del grupo de estímulos 2o. Aquí, se infiere que tal efecto pudo haberse debido a la experiencia obtenida por los sujetos durante el entrenamiento bajo el grupo de estímulos 1o.

En lo que concierne a la ejecución individual de la adquisición de respuestas por parte de los sujetos con respecto a - la relación entre las 3 clases de respuesta de lectura (lectura auditivo-receptiva, comprensión de lectura y lectura oral), y en base a los datos mostrados por los resultados, aquí se - puede concluir que las 3 categorías conductuales están directamente relacionadas, al igual que como se observó en otras in

investigaciones (Sidman, 1971; Sidman y Cresson, 1973; Sidman, - Cresson y Willson-Morris, 1974; y Speller, 1976), ya que al adquirir los sujetos las respuestas de lectura auditivo-receptiva (relación II) se encontró que emergen respuestas de comprensión de lectura (relación III-IV) y de lectura oral (relación VI), o que, por otra parte, al adquirir los sujetos respuestas de comprensión de lectura se encontró que emergen respuestas de lectura auditivo-receptiva y de lectura oral. Sin embargo, aquí en el presente estudio se encontró que la relación entre estas 3 categorías conductuales de lectura no se dio en forma proporcional exactamente; es decir, que tales categorías de respuesta no se presentan de manera simultáneamente igual. \*

Como el propósito de esta investigación consistió en tratar de ver si se puede sintetizar o suprimir varios de los pasos implicados en los procedimientos empleados para el entrenamiento de la lectura oral y la comprensión de lectura, la mayoría de los cuales utilizó el paradigma básico de igualación a la muestra, aquí en fundamento al presente estudio se pudo comprobar que en sujetos "normales" de nivel pre-escolar se pueden aplicar procedimientos más simples a aquellos utilizados - por otros investigadores (por ejemplo: Galván y Ribes, 1974; - Galván, López y Ribes, 1975; y Speller, 1976); ya que los procedimientos considerados en el presente estudio suprimieron pasos o condiciones empleadas en los procedimientos de igualación a la muestra. Así por ejemplo, en el procedimiento II que aquí se manejó no se utilizaron figuras (estímulos tactuals), así como la presentación de estímulos de comparación, lo cual si se realiza en procedimientos de igualación a la muestra; y en el procedimiento I tampoco se utilizó la presentación de estímulos de comparación.

Por otro lado, se concluye que el presente estudio consideró una tecnología más eficaz en base al análisis de las variables implicadas en programas para la enseñanza de la lectu-

ra oral (o conducta textual) y la comprensión de lecturas, en niños "normales", teniendo todo ésto como finalidad desarrollar una aproximación a nivel aplicado para tratar de sistematizar un procedimiento para el establecimiento de la lectura con comprensión.

Las ventajas que se derivan de la aplicación de los procedimientos desarrollados en este estudio, especialmente del procedimiento II donde se manipuló la lectura auditivo-receptiva, implican básicamente un menor esfuerzo, tanto por el empleo y costo mínimo de materiales (por ejemplo, el no usar dibujos o fotos de figuras) como por el reducido uso de tiempo, en comparación a otros procedimientos desarrollados (por ejemplo: McDowell, 1968; Corey y Shamow, 1972; Galván y Ribes, 1974; y Speller, 1976). Todo ésto se consideró en base, tanto por el presente estudio en el caso del procedimiento I en donde se encontró que el uso de figuras (tactos) retardó la velocidad de adquisición de respuesta, en comparación con el procedimiento II en el que no se hizo uso de figuras; como por el estudio de Galván y Ribes (1974) en donde se comparó la efectividad de entrenamiento de un procedimiento de igualación a la muestra con un procedimiento tradicional de lectura de escuela primaria, encontrando así que el procedimiento de igualación a la muestra retardó la velocidad de adquisición de la lectura.

En el presente estudio se consideran ciertas limitaciones las cuales fueron determinadas en base a las condiciones de trabajo y que se debieron por causas de fuerza mayor. Así, una de las limitaciones principales es en referencia a la población empleada para realizar este estudio, la cual se consideró muy pequeña en número (10 sujetos). La causa por la que no se consiguió otra población más grande fue por falta de recursos humanos, es decir, por no haber tenido acceso a otra escuela con mayor población. Otra de las limitaciones relevantes por considerar en este estudio fue el no tomar muy en cuenta los

aspectos socio-económicos particulares de cada uno de los sujetos como una variable importante dentro del estudio, la cual - pudo haber influido en la conducta de leer. Por último, otra - limitación menos significativa aquí es la relacionada con aspectos tales como el no haber considerado y evaluado conductas importantes para la lectura, como la atención y el seguimiento - de instrucciones.

Las sugerencias propuestas por el presente trabajo para el desarrollo de posteriores líneas de investigación, en relación a éste, pueden ser las siguientes. Una consistiría en realizar un estudio similar al presente con la diferencia de manejar el entrenamiento en forma grupal y no individual, en donde se evalúe también el número de ensayos requeridos para la adquisición de respuestas de lectura; asimismo o por otro lado, se podrían evaluar tanto las respuestas precurrentes de atención y de seguimiento de instrucciones como las de memorización de las palabras enseñadas. Otra investigación a realizar sería la de desarrollar una estrategia metodológica para estudiar el establecimiento de la generalización de respuestas adquiridas de lectura en base a los procedimientos empleados aquí. También, otras cuestiones a considerar para investigaciones más amplias serían aquellas relacionadas con los aspectos socio-económicos de la población, así como el número adecuado de ésta para poder generalizar los resultados encontrados en este estudio. Por último, otro punto a investigar sería con respecto a la estructura del diseño experimental en relación con el número de estímulos a utilizar así como el número de grupos de estímulos.

En fundamento a lo enunciado por Skinner (1957) de que - "el término leer generalmente se refiere a muchos procesos al mismo tiempo", dado que cuando un sujeto está leyendo éste está percibiendo visualmente, vocalizando, memorizando, formando conceptos, solucionando problemas, pensando, etc.; aquí cabe -



mencionar que la presente investigación se avocó únicamente sobre la cuestión referida al proceso involucrado en la adquisición de la conducta de leer, el cual es parte del principio - así como la base de muchos otros procesos implicados en la lectura, en su concepción general. Por lo tanto, es relevante el estudio de tal cuestión, sin menospreciar otras cuestiones también relevantes dentro de los procesos implicados en la lectura. Así, en la conducta de leer en su concepción amplia y general, por lo que se refiere al aspecto de la adquisición de la lectura, aquí también se considera que tal aspecto concierne - específicamente al inicio del desarrollo de este comportamiento tan vasto y complejo. De lo anterior, se fundamenta la importancia del presente estudio.

Finalmente, en acuerdo a las determinaciones teóricas del modelo de campo desarrolladas por Ribes (1982) acerca del lenguaje, se puede deducir que sobre la conducta de leer todavía falta un amplio campo de investigación por desarrollar, dentro de la aproximación psicológica del análisis experimental de la conducta, por que el lenguaje (tanto el hablado así como el escrito) no se ha abordado desde ésta perspectiva, ya que las investigaciones realizadas dentro de la llamada "conducta verbal" (por medio del condicionamiento clásico como del operante) sólo han logrado estudiar 3 de las interacciones conductuales distintivas que involucran morfología lingüística denominadas como pre- o para-lingüísticas, sin haberse estudiado las interacciones netamente lingüísticas. En base a lo anterior, se concluye que el estudio realizado en el presente trabajo se ubica dentro del primer estadio de las interacciones conductuales pre- o para-lingüísticas.

Estas deducciones se determinan en base a las descripciones del modelo de campo de las dimensiones conductuales de las interacciones lingüísticas, las cuales se comentan a continuación:

- El primer tipo de interacción pre- o para-lingüística alude a la adquisición de un repertorio fonético-lingüístico específico como un sistema reactivo de naturaleza social, el cual define la posibilidad de interacciones verdaderamente lingüísticas. El análisis de Skinner (1957) de las respuestas textuales, tautos, intraverbales y ecoicas es pertinente a los momentos diferentes de este estadio de desarrollo. Una característica adicional de tal estadio implica la interacción necesaria entre el individuo y las propiedades contextuales de los eventos y objetos de estímulo. En este sentido, las respuestas de hablar se vuelven funcionales ante las propiedades contextuales de las cosas, relaciones entre objetos, y estímulos impresos.

- El segundo tipo de interacción pre- o para-lingüística se relaciona con aquellas acciones lingüísticas, que no sólo responden a las propiedades funcionales de las relaciones contextuales en el ambiente, sino que también pueden producirlas. La conducta de mandar, como la describe Skinner (1957), es característica de este estadio de desarrollo. Así, el individuo es mediado por la conducta de otros, pero esta mediación es todavía funcional sólo en referencia a las interacciones concretas aquí-ahora con objetos y otros individuos.

- El tercer tipo de interacción pre- o para lingüística hace mención a que las interacciones basadas en las propiedades físicas del responder y el ambiente se ven mediadas, y se tornan condicionales, a su relación con propiedades convencionales de los estímulos y respuestas lingüísticas. El individuo todavía interactúa con los eventos concretos de manera aquí y ahora, pero la interacción misma se vuelve condicional a los estímulos y respuestas lingüísticas de otros individuos que determinan las relaciones específicas a tener lugar. Muchos de los problemas comprendidos tradicionalmente bajo el nombre de "formación de conceptos" y "solución de problemas" son pertinentes

a este estadio de aptitud lingüística.

- El cuarto tipo de interacción lingüística se relaciona propiamente con el lenguaje como un evento genuinamente conductual. Aquí, la conducta lingüística se vuelve independiente de las propiedades situacionales concretas con que interactúa, y en este sentido, la morfología fonética permite el desligamiento de las respuestas de cualquier propiedad física particular de los individuos u objetos. Tal desligamiento, permite que surjan las interacciones lingüísticas como eventos independientes de contingencias aquí y ahora (del espacio y del tiempo). Así, la posibilidad de referir eventos presentes, pasados y futuros es una de las propiedades definitorias del lenguaje como conducta. También, la referencia no es una acción aislada a un objeto o evento referente; es sólo el primer paso en un proceso indivisible de referirse a un segundo; el referido. Por lo tanto, la interacción lingüística aquí es biestimulativa, dado que la respuesta lingüística del referidor (hablante) es controlada tanto por el referente (lo que se habla) como por el referido (el escucha). No existe referencia real cuando no hay referido en lo absoluto, y la referencia no puede apreciarse como una interacción mediadora (sustitutiva) si la conducta del referido no es tomada como el resultado pertinente de la conducta del referidor. Este estadio describe los hechos de la comunicación a través del lenguaje.

- El último y quinto tipo de interacción lingüística se realiza cuando el proceso mediador de sustitución a través del lenguaje no se relaciona a un referido o escucha. Tal estadio tiene que ver con un vasto número de conductas humanas complejas denominadas interacción "simbólica" y de "pensamiento". En esta clase sustitutiva de interacciones, el individuo no sólo reacciona a los eventos mismos sino a sus contactos sustitutivos con dichos eventos, proceso que le permite no sólo desligarse del tiempo y espacio en que tienen lugar los eventos, sino tam

bién de los eventos concretos mismos.

El análisis de la adquisición de la lectura es de primordial importancia dentro de la educación. Psicólogos y educadores están interesados en el estudio de la lectura. Sin embargo, en la enseñanza de la lectura pocos estudios se han avocados a la investigación desde una aproximación teórica general - con relación al análisis de las variables implicadas en ésta - (por ejemplo: Sidman, 1971; Sidman y Cresson, 1973; Sidman, - Cresson y Willson-Morris, 1974; y Speller, 1976). Por lo tanto, es importante el uso de una aproximación teórica desde el punto de vista de las relaciones funcionales de la lectura, ya que esto permitiría el desarrollo de una metodología adecuada para la elaboración de una tecnología eficaz para el establecimiento de la conducta de leer.

El interés por el método, que surge y crece cuando se encara la necesidad de enseñar la lectura a las grandes masas, - tiene en nuestros días una gran actualidad. Nadie desconoce - que el número de analfabetos es todavía enorme en muchos países subdesarrollados, donde un número muy importante de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial. Tampoco, puede ya ignorarse que el analfabetismo y la deserción - escolar dependen de graves causas principalmente económicas, - políticas y sociales, así como también geográficas, históricas y culturales.

Sin embargo, también interesa y es importante que los procedimientos para lograr la alfabetización sean mejorados o perfeccionados, para que no existan obstáculos de tipo tecnológico, sino que por lo contrario, se cuente con procedimientos rápidos y eficaces para la enseñanza de la lectura. Por lo tanto, existen otros razonamientos con fundamento psicológico que destacan la preocupación por el procedimiento y que tienen relación con objetivos educacionales de más largo alcance. De esta manera, ciertas investigaciones adoptando nuevos puntos de

vista estudiaron de que manera todas las formas de expresión - del individuo intervienen en la creación misma de sus procesos psicológicos; así, del mismo modo que en el caso del lenguaje hablado, otras investigaciones comprueban de manera experimental la influencia que en el proceso de desarrollo tiene la lectura para toda la personalidad del niño (ver Braslavsky, 1962).

Desde la perspectiva pedagógica, el problema de la enseñanza de la lectura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del "más eficaz" de ellos, suscitándose así una polémica en torno a 2 tipos fundamentales de métodos: los sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra (por ejemplo, el fonético); y los analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores (por ejemplo, el global). En defensa de uno u otro tipo de método, se ha originado una discusión registrada en una extensa literatura sobre el tema; literatura que se refiere tanto al planteo metodológico en sí, como a los procesos psicológicos subyacentes. Así, se han diseñado programas con ambos tipos de método dedicados para el establecimiento de la lectura; donde ambos, inevitablemente se apoyan en concepciones diferentes del funcionamiento psicológico del sujeto en fundamento a diferentes teorías del aprendizaje (Braslavsky, - 1962). Así, en los logros obtenidos sobre ambos métodos de la lectura no se ha podido determinar cual de ellos sea mejor; a veces los resultados parecen darle ventaja a uno en cuanto a velocidad y al otro en cuanto a exactitud, otras veces los resultados se invierten totalmente.

La "discordia" de los métodos sigue firme. Pero ella no es tan sólo el producto de la competencia que entre los métodos establece la eficacia respectiva de cada uno, ni tampoco - siquiera de la valoración científica que ellos merecen. Se vincula además, en gran medida, a la orientación general de cada sistema de educación y al concepto que preside la psicología -

educacional que sirve a cada uno. También, se debe de tener en consideración que para definir un juicio sobre la validez del método en la escuela común habría que aplicarlo en su medio y según las condiciones que el mismo exige. Por otra parte, la mayor eficiencia de la enseñanza de la lectura no radicaría en el método, en la decisión por uno o por otro, sino en la suma de condiciones que deben ponerse en juego para facilitar la adquisición de la lectura.

La finalidad inmediata del presente estudio fue mostrar - en la práctica la pertinencia de la teoría del análisis conductual para comprender la naturaleza de las variables implícitas en la adquisición de la lectura con su comprensión, ubicándose por encima de la "discordia" acerca de los métodos de enseñanza, teniendo como fin último el de contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lectura en México, concernientes a la adquisición de repertorios de lectura oral y de comprensión de lectura, para evitar que el sistema educativo escolar siga produciendo futuros analfabetas, o en otras palabras, para hallar el procedimiento más eficaz de alfabetizar a la población.

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

- Berner, L. N. y Grimm, J. A. "The individualized reading program". En: Semb, G. (dir.). Behavior analysis & education. Lawrence, Kansas, 1972, 155-170.
- Bijou, S. W. "Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación". En: Bijou, S. W. y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción. México, Trillas, 1978.
- Braclavsky, B. P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Argentina, Kapelusz, 1962.
- Corey, J. R. y Shamow, J. "The effects of fading on the acquisition & retention of oral reading". Journal of applied behavior analysis. 1972, 5, 311-315.
- De Boer, J. J. y Dallman, M. The teaching of reading. Chicago - Holt, Rineheart & Winston, Inc., 1970.
- Díaz, J. E. "Transferencia de control de estímulos en una ejecución de lectura". Aportaciones al análisis de la conducta. México, Trillas, 1974, 325-345.
- Dorantes, M. A. Algunos componentes funcionales involucrados en la lectura. Tesis de licenciatura en Psicología, ENEP Itzamal, UNAM. 1981.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Argentina, Siglo XXI, 1979.
- Ferster, C. B. y Skinner, B. F. Schedules of reinforcement. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1957.
- Galván, E., López, P. y Ribes, E. "Efectos del tamaño de la unidad verbal en la adquisición de la conducta de leer". - Revista Mexicana del análisis de la conducta. 1975, 1, - 285-297.
- Galván, E. y Ribes, E. "Evaluación de diferentes procedimientos para establecer conducta textual en niños pre-escolares". Aportaciones al análisis de la conducta. México, Trillas, 1974, 399-422.
- García, V. La imitación generalizada como variabilidad de las instancias de una clase de respuestas discriminada compleja. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, - UNAM. 1973.

- García, J. H., Gutiérrez, C., Ortiz, R., Villarreal, M., Rivera, M. y Salgado, A. "Modificación de la frecuencia de palabras leídas correctamente en niños de educación elemental con problemas de lectura". Revista latinoamericana de psicología. 1973, 5, 25-40.
- Gray, E. B., Baker, R. D. y Stancyk, S. E. "Performance determined instruction for training in remedial reading". - Journal of applied behavior analysis. 1969, 2, 255-263.
- Heilman, A. W. Principles & practices of teaching reading. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Books, Inc., 1961.
- Hersen, M. y Barlow, D. Single-case experimental designs: strategies for studying behavior change. New York. Pergamon general psychology series. 1976.
- Holt, G. L. "Effect of reinforcement contingencies in increasing programmed reading & mathematics behavior in first grade children". Journal of experimental child psychology. 1971, 12, 302-236.
- Hush, H. "Developing reading readiness". In: W. K. Durr (ed.). Reading introduction: dimensions & issues, Boston, - - Houghton Mifflin Co., 1957.
- Jones, D. M. Teaching children to read. New York, Harper & Row, 1971.
- Lehey, B. y Drabman, R. S. "Facilitation of the acquisition & retention of sight-word vocabulary through token reinforcement". Journal of applied behavior analysis. 1974, 7, 307-312.
- Logan, F. A. "Essentials of a theory of discrimination learning". In: H. H. Kendler & J. T. Spence (eds.). Essays in neobehaviorism: a memorial volume to Kenneth W. Spence. Appleton, N. Y. 1971.
- McDowell, E. "A programmed method of reading instruction use - with kindergarten children". Psychological record. 1968, 18, 233-239.
- More, R. y Goldiamond, I. "Errorless establishment of visual - discrimination using fading procedures". Journal of the experimental analysis of behavior. 1964, 7, 269-272.



- Ray, B. A. y Sidman, M. "Reinforcement schedules & stimulus - control". In: W. N. Schoenfeld (ed.). The theory of - reinforcement schedules, Appleton, N. Y. 1971.
- Rayek, E. "La relación funcional entre una secuencia de atención y un programa elemental de lectura". Aportaciones al análisis de la conducta, México, Trillas, 1974, 346-398.
- Ribes, E. Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo, México, Trillas, 1972.
- Ribes, E. El conductismo: reflexiones críticas, España, Fontanella, 1982.
- Sidman, M. "Reading & auditory-visual equivalences". Journal of speech & hearing research, 1971, 14, 5-13.
- Sidman, M. y Cresson, O. "Reading & cross-model transfer of - stimulus equivalences in severe retardation". American journal of mental deficiency, 1973, 77, 515-523.
- Sidman, M., Cresson, O. y Willson-Morris, M. "Acquisition of - matching to sample via mediated transfer". Journal of - the experimental analysis of behavior, 1974, 22, 261-273.
- Skinner, B. F. "El manejo de contingencias en el salón de clases". En: Bijou, S. W. y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción, México, Trillas, 1978.
- Skinner, B. F. Sobre el conductismo, España, Fontanella, 1974.
- Skinner, B. F. Verbal behavior, New York, Appleton century-crofts, 1957.
- Speller, P. Un análisis experimental de la comprensión de lectura, Tesis de licenciatura, facultad de Psicología. - UNAM, 1976.
- Staats, A. W., Staats, G. K., Schutz, R. E. y Wolf, M. "The - conditioning of textual responses using extrinsic - - reinforcers". Journal of the experimental analysis of - behavior, 1962, 5, 33-40.

- Staats, A. W., Finley, J. R., Minke, K. A. y Wolf, M. "Reinforcement variables in the control of unit reading responses". Journal of the experimental analysis of behavior.
- Staats, A. W., Minke, K. A., Finley, J. R., Wolf, M. y Brooks, L. O. "A reinforcer system & experimental procedure for the laboratory study of reading acquisition". Child development, 1964, 35, 209-231.
- Terrace, H. S. "Discrimination learning with & without errors". Journal of the experimental analysis of behavior, 1963, 6, 1-27 (a).
- Terrace, H. S. "Errorless transfer of a discrimination across two continua". Journal of the experimental analysis of behavior, 1963, 6, 223-232 (b).