

152
2ej



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**Entrenamiento a Padres en el Manejo
de Técnicas Conductuales para la
Enseñanza de la Lecto-Escritura**

T E S I S

**Que para obtener el Título de
Licenciado en Psicología**

P r e s e n t a

Guadalupe Reyes Vargas

México, D. F.

1985



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.

I N D I C E

	Pág.
Introducción	2
Cap. I	2
1.0 <u>Ciudad Nezahualcóyotl</u>	
1.1 Concepto de marginación	
1.2 Origen de Ciudad Nezahualcóyotl	
1.3 Situación geográfica	
1.4 Población	
1.5 Vivienda	
1.6 Economía	
1.7 Educación	
Cap. II	19
2.0 <u>Causas del fracaso escolar en:</u>	
2.1 La comunidad	
2.2 La escuela	
2.3 La familia	
Cap. III	27
3.0 <u>Orientación Psicopedagógica sobre los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura.</u>	
3.1 Inteligencia	
3.2 Psicomotricidad	
3.3 Lenguaje	
3.4 Madurez	

Cap. IV	Pág.
4.0 <u>Análisis Experimental de la Conducta en relación con los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura.</u>	46
4.1 Concepto de Análisis Experimental de la Conducta	
4.2 Concepto de Retardo en el desarrollo	
4.3 Tecnología conductual	
4.4 Investigaciones sobre los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura.	
Cap. V	67
5.0 <u>Programas de Entrenamiento a padres</u>	
5.1 Alternativas de los profesores ante el fracaso del niño en el aprendizaje de la lecto-escritura	
5.2 Programas de entrenamiento a padres	
5.2.1. Didáctico	
5.2.2. Didáctico con intervención indirecta	
5.2.3. De intervención directa	
5.2.4. De intervención análoga	
Cap. VI	76
El proyecto y su aplicación	
Cap. VII	88
Resultados y Conclusiones	
Apéndice A	123
Apéndice B	132
Bibliografía	133

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de un programa a padres en el manejo de los principios conductuales que les permita enseñar a leer y escribir a sus hijos a través de una secuencia de estímulos impresos y/o verbales, adecuados al repertorio de los niños. Se utiliza un diseño ayuntado. Participaron 4 sujetos: 2 madres y sus dos hijos, reprobados en primero de primaria, el programa con las madres se aplicó en cuatro fases: A) línea base; B) entrenamiento en la aplicación de una secuencia de estímulos impresos y/o verbales, adecuada al repertorio de cada niño; - - C) entrenamiento en la aplicación de reforzamiento y castigo sociales; y D) entrenamiento en el manejo de un programa de fichas.

INTRODUCCION

La educación, es un proceso social por medio del cual las generaciones adultas transmiten a las nuevas sus patrones culturales. En este proceso social, el lenguaje, en sus formas oral y escrita, ha sido un medio de expresión y comunicación para conocer y adquirir la ciencia, la técnica y el arte. "No se puede negar el proceso paralelo de un pueblo y su lengua, pero el progreso es más acelerado, más vertiginoso cuando la lengua de una comunidad ha llegado a su forma literaria y por medio de los documentos escritos, individuos, generaciones y edades históricas transmiten su experiencia, sus conocimientos y su arte" (Cisneros, Z., y otros, 1973, p. 380). De ahí que la lectura y la escritura son instrumentos fundamentales del hombre y motivo de preocupación el fracaso de su aprendizaje.

En forma más particular, cuando un niño presenta problemas en la lectura y la escritura, el profesor pide ayuda primero a los padres quienes frecuentemente se comprometen a enseñar al niño en el hogar. Estos padres, generalmente, no están preparados para impartir la enseñanza adecuada en este tipo de habilidades, llegando a crear situaciones familiares aversivas y problemas emocionales en el niño. Una vez que se da esta situación comienza la búsqueda de orientación profesional para resolver este problema.

La presente investigación trata de enfatizar la importancia de elaborar programas de entrenamiento a padres para que ellos apliquen correctamente técnicas y procedimientos necesarios para una adecuada estimulación a sus hijos cuando presentan problemas en la lectura y la escritura. El estudio se llevó a cabo en una Clínica Multidisciplinaria de la ENEP Zaragoza. Participaron cuatro sujetos (dos madres y sus dos hijos reprobados en el primer grado de primaria.

La presentación de la investigación se divide en siete capítulos. En el primero se presenta información socioeconómica y de educación de Ciudad Nezahualcóyotl. El propósito de esta parte es dar elementos para comprender el contexto en el cual se llevó a cabo el estudio, y señalar la relación que existe, a nivel nacional, del problema particular de la deserción y reprobación escolar primaria de Ciudad Nezahualcóyotl.

El capítulo dos, se refiere a las causas del fracaso escolar en la comunidad, la escuela y la familia. Con esto se pretende indicar que los problemas de la lecto-escritura no se encuentran aislados de los fracasos escolares generales, si no que van en íntima relación y sus causas pueden identificarse en esas grandes áreas del comportamiento.

En los capítulos tres y cuatro, se analizan diferentes investigaciones y sus aportaciones sobre el problema del aprendizaje de la lecto-escritura. En este estudio se engloban bajo dos grandes rubros: Orientación Psicopedagógica y Análisis Experimental de la Conducta.

El capítulo cinco, se enfoca a los programas de entrenamiento a padres, como otra alternativa, para solucionar el problema planteado. Los padres necesitan y buscan orientación profesional que les permita tratar de manera especial a sus hijos, particularmente cuando presentan dificultades en el aprendizaje escolar.

Por último, en los capítulos seis y siete se reúnen y organizan los resultados y conclusiones de la investigación efectuada.

CAPITULO I

1.0 CIUDAD NEZAHUALCOYOTL.

1.1. Concepto de Marginación.

El acelerado crecimiento demográfico de las ciudades y la incapacidad, por diferentes factores, del sistema - para absorber y satisfacer las necesidades de sus habi-- tantes ha dado origen a los llamados barrios margina-- dos o cinturones de miseria los cuales se encuentran - disimulados en pleno centro o se concentran en la peri-- feria de las ciudades. Según Lomnitz, D.L. (1978), la marginalidad se refiere estructuralmente a la ausencia de un rol económico articulado con el sistema de pro-- ducción industrial. En cambio la pobreza implica una situación entre ambas condiciones, la pobreza no es ne-- cesaria ni fundamental a la definición de marginalidad. Un estado puede subsidiar económicamente a ciertos gru-- pos sociales de tal pobreza. Sin embargo no por ello dejan de ser marginados al no integrarse funcionalmen-- te al esquema de producción. Estos sectores se encuen-- tran al margen del proceso del control económico, polí-- tico y social.

Las naciones más industrializadas han tratado de incor-- porar a esos "grupos sobrantes", creando grandes siste-- mas de seguridad social. Sin embargo, en América La

tina el problema de la marginación se presenta más agudizado ya que aún no se han logrado tales sistemas - - efectivos para toda la población ni instituir formas - de trabajo pleno que permitan tener a los marginados - acceso al poder de decisión y participación social y - económica, además de padecer una pobreza mucho más intensa que en los países más industrializados. Lomnitz, D.L. (1978), propone el término de "marginalidad de pobreza" a este tipo de marginación.

En diversos grados de complejidad el fenómeno de la -- marginación se observa en la mayoría de las grandes me

- a) Marginación social y cultural.
- b) Alejamiento físico de los centros de trabajo, agudizado por un servicio de transporte público precario o inexistente.
- c) Carencia de la infraestructura más elemental como - las tomas de agua o el alcantarillado.
- d) Aspecto sórdido debido a la acumulación de basura y al uso de material de desecho.
- e) Repentina ocupación, -en ciertos casos- de terrenos baldíos, a veces en una noche.

1.2. Origen de Ciudad Nezahualcóyotl.

México, no escapa al fenómeno de la marginación. El acelerado crecimiento urbano debido a la gran concentración de la población puede observarse en los siguientes datos (Ferrás, R. 1977):

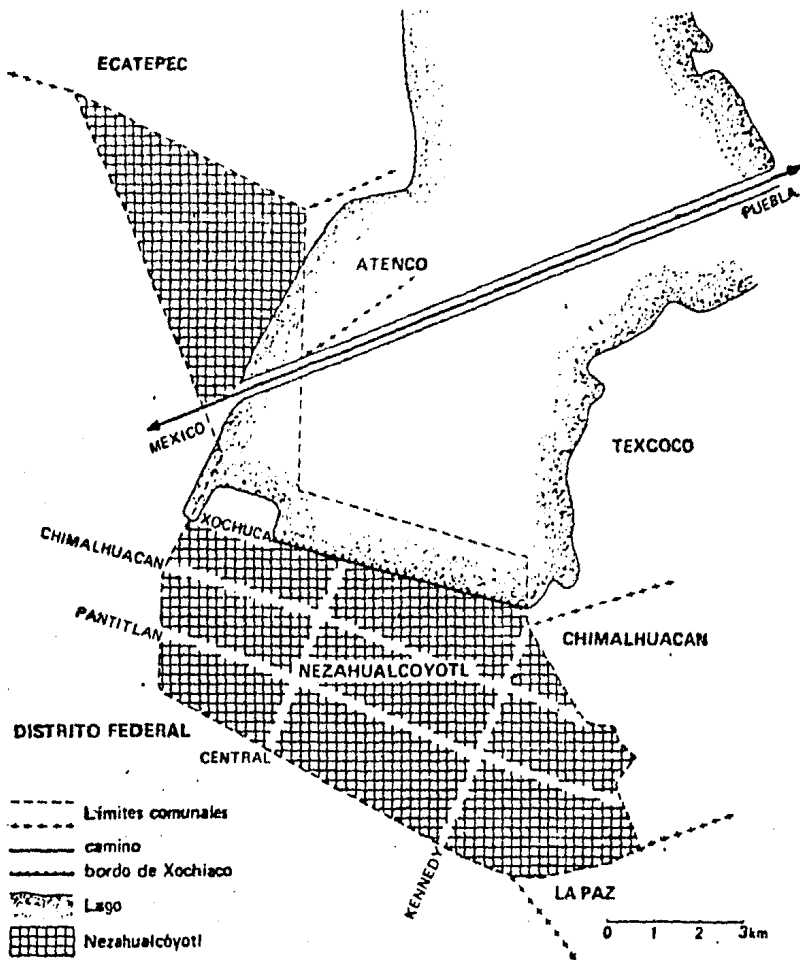
La ciudad de México a principios de siglo contaba con 390 mil habitantes; en 1930 alcanzó el millón, en 1950 a los tres millones; en 1960 eran cinco millones y en 1970 llegó a 8.7 millones de habitantes; en 1977 se aproxima a los diez millones. Actualmente 17 millones aproximadamente.

La evolución del centro de la ciudad de México y la proliferación de edificios verticales para uso de habitación o de oficinas provocaron el encarecimiento de la zona y el desplazamiento de la población hacia la periferia. Las vecindades fueron desalojadas y numerosa población se trasladó hacia los terrenos más lejanos y de peores condiciones. Para los inmigrantes también resultó más accesible su asentamiento en la periferia de la ciudad.

Ferrás, R. (1977, p.8-9), nos dice "México reúne dos ciudades: una agrupa las cómodas residencias construidas sobre los restos volcánicos del suroeste; y la otra, las colonias proletarias y el habitat subintegrado del este". Uno de estos grandes grupos de población es: Ciudad Nezahualcóyotl hacia el oriente (diagrama A)

Diagrama A

Ubicación de Ciudad Nezahualcóyotl



Ferrás, R. (1977, p.14).

1.3. Situación Geográfica.

Ciudad Nezahualcóyotl se encuentra situada en lo que fuera el Vaso de Texcoco. Su extensión es de 62 km² -- aproximadamente. Limita al norte con los Municipios de Atenco, Texcoco y Chimalhuacán y al poniente con el -- Distrito Federal (De la Rosa, 1974).

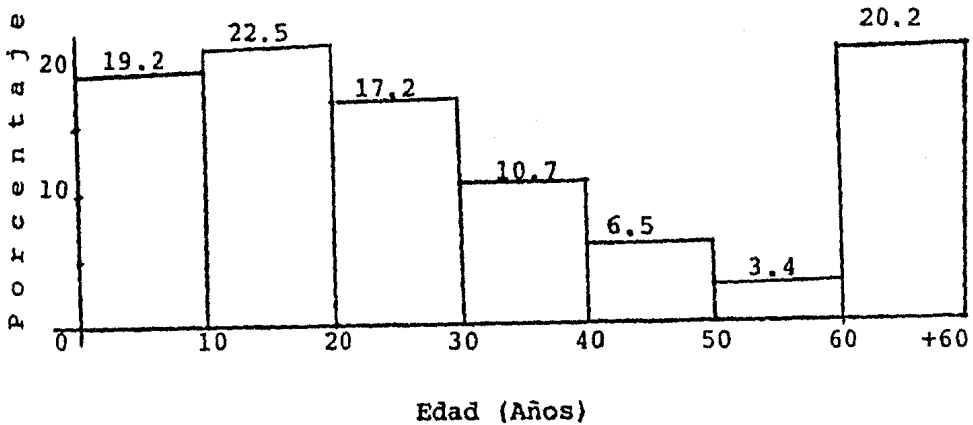
Los terrenos carecen de accidentes y elevaciones, y se extienden en una casi perfecta horizontal. Actualmente la sección norte se encuentra protegida por el llamado Bordo de Xochiaca, que impide que el nivel del lago suba en época de lluvias e inunde el área habitada. La región carece de manantiales, ojos de agua y -- veneros de cualquier tipo, el agua potable se obtiene de pozos muy profundos.

Durante los años treinta los comuneros de Chimalhuacán vendieron sus parcelas a particulares quienes fraccionaron los terrenos y en los años sesenta formaron colonias de tipo popular, cuyos lotes fueron vendidos a -- personas de escasos recursos. A partir de 1946, cuando prohibieron las autoridades la creación de nuevos -- fraccionamientos en el Distrito Federal las colonias -- de Ciudad Nezahualcóyotl comenzaron a crecer sin control alguno, y sin el mínimo de servicios como agua, -- drenaje, alumbrado, pavimento, etc.

1.4. Población.

Para determinar el origen de los habitantes de Ciudad Nezahualcóyotl se realizaron dos investigaciones, en una de ellas (Ferrás, R., 1977), los resultados indicaron que el 58.7% de la población era del Distrito Federal y el 9.7% del Estado de México; es decir que dos terceras partes provenían de otros estados de la periferia de la ciudad de México (Guanajuato, Puebla, Michoacán),

De acuerdo a los datos del censo¹ de población de 1980, existen 262,627 habitantes de 9 a 10 años, y el 42% de la población es menor de 21 años. Actualmente, -- 1985 cuenta con aproximadamente 2 millones de habitantes.



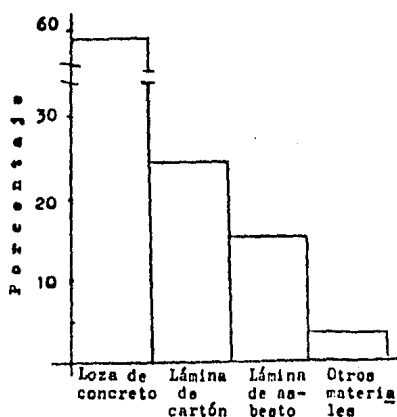
(1) X Censo General de Población y Vivienda 1980. Estado de México. Vol. 1. Tomo 15. México, 1984, p. 49 y 50.

1.5. Vivienda.

La numerosa población y las deficientes condiciones de planeación en la construcción de viviendas fomentaron el hacinamiento. El 73% de las viviendas particulares - tienen 1, 2 o 3 cuartos y de éstas el 57% son habitadas por 9 o más personas. Esto sin contar las vecindades y edificios, que aunque pocos, sí los hay.

El 58% de las personas viven en casas que tienen techo de concreto; el 24% vive en casa con techos de lámina de tabique; la mayoría de las construcciones son bajas ya que en Ciudad Nezahualcóyotl predomina el "suelo de chicle", flojo o sea no apropiado para construcción de edificios (gráfica 2).

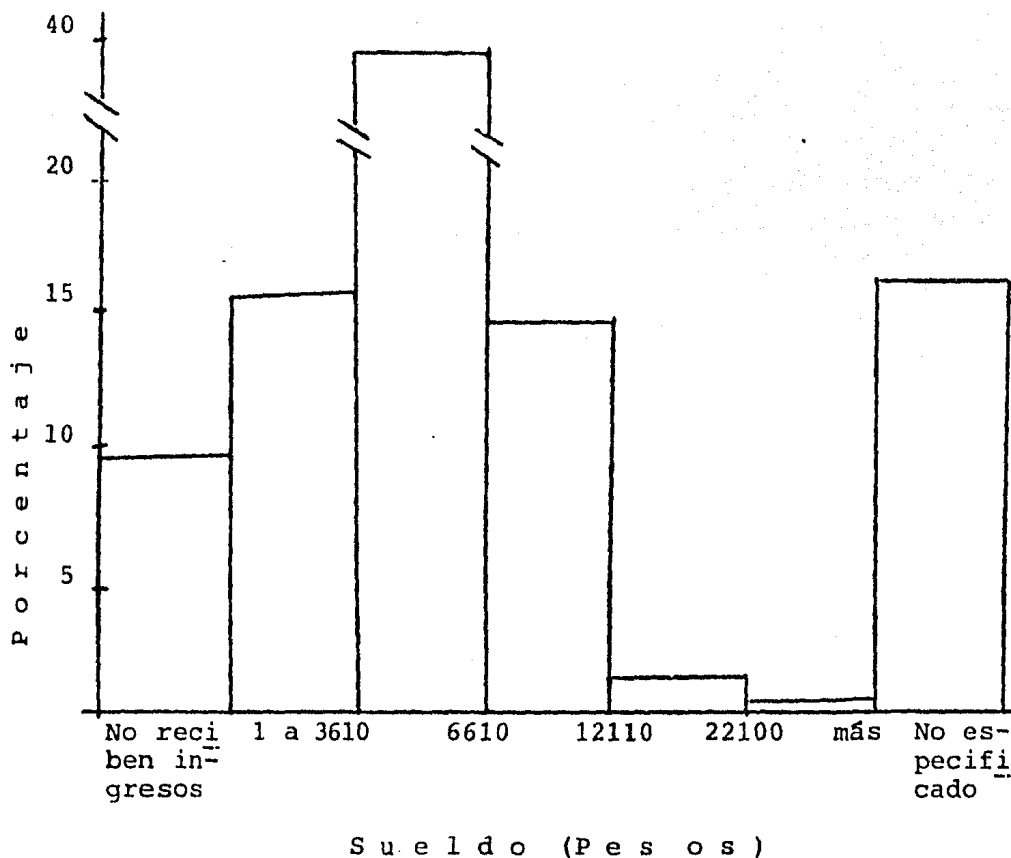
La regularización de la propiedad ha progresado aunque aún no ha sido resuelta del todo. En la mayor parte - de Ciudad Nezahualcóyotl los problemas de los servicios se está resolviendo por lo que el precio de los - terrenos va en aumento.



Gráfica 2. Forcentaje de materiales en techos en la construcción de casa en Ciudad Nezahualcóyotl (elaborado con datos del Censo de Población y Vivienda, Estado de México, 1960, Vol 1, p. 431, cuadro 20).

1.6. Economía.

El 31% de la población es económicamente activa. Principalmente laboran como empleados, obreros o peones. El 79% gana menos de \$12,500.00 mensuales y sólo el 3% gana \$22,000.00 (gráfica 3).



Gráfica 3: Porcentaje de población económicamente activa y sueldos promedio en Ciudad Nezahualcóyotl (según datos del Censo de Población y Vivienda, Estado de México, 1980, Vol. 1, p. 263, cuadro 10).

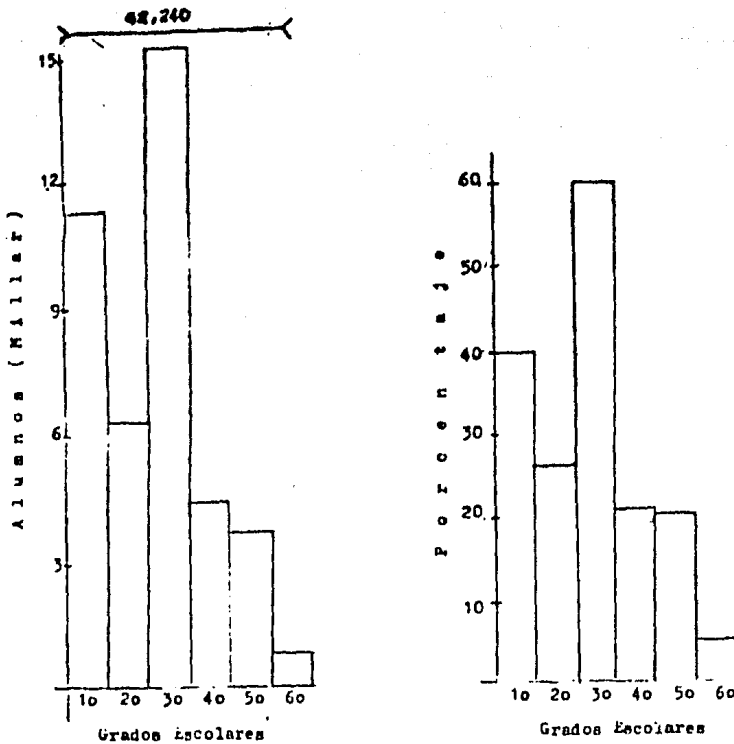
1.7. Educación.

En Ciudad Nezahualcóyotl existen 66,333 analfabetas de 15 años y más. A nivel primaria cuenta con 314 escuelas de las cuales 24 son particulares, 112 estatales y 178 federales. Cada profesor tienen un promedio de 43 alumnos por grupo (cuadro 1).

TIPO DE ESCUELAS	No. DE ESCUELAS	No. DE PROFESORES	No. DE ALUMNOS	NO. PROMEDIO DE ALUMNOS QUE CORRESPONDEN A CADA PROFESOR.
Federal	178	3,468	163,959	47.1
Estatal	112	2,311	107,919	46.6
Particular	24	109	3,854	35.3
TOTAL	314	3,808	275,432	43

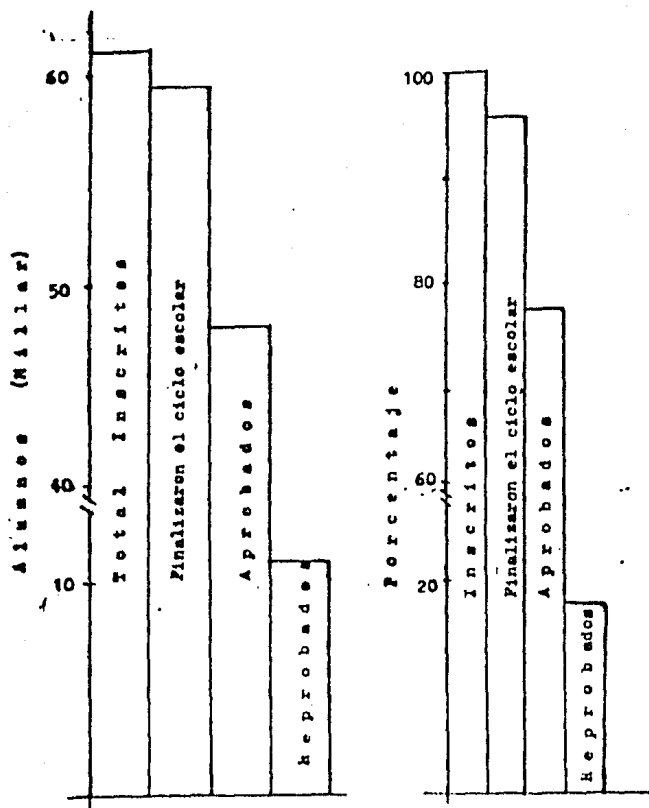
Cuadro 1: Número de escuelas primarias y personal docente en Ciudad Nezahualcóyotl, fin de cursos 1980-1982 (según datos estadísticos del Estado de México, - SEP, p. 64).

En Ciudad Nezahualcóyotl, de acuerdo con un análisis - comparativo de las cifras de matrícula en cada grado - escolar y el grado superior siguiente tenemos que: en cada grado de nivel primaria, al final del período - - 1980-1981, el número total de alumnos reprobados es su perior a los 40,000 educandos. A esta cantidad además se tendría que agregar el de los desertores (gráfica - 4).



Gráfica 4: Número y porcentaje de alumnos reprobados en Ciudad Nezahualcóyotl, en relación al total de los que permanecieron en cada grado escolar (elaborado con datos de S.E.P., período escolar 1980-1981).

En el período escolar 1980-1981, en nivel primaria, en el primer grado escolar, hubo una inscripción total de 61,723 alumnos. Finalizaron el año 50,411, de los cuales aprobaron 48,086, por lo que se deduce hubo 11,325 reprobados. Lo anterior corresponde al 18% de la población total que se inscribió (gráfica 5).



Gráfica 5: Número y porcentaje total de alumnos inscritos, los que terminaron el grado, aprobados y reprobados en el primer grado escolar de primaria en Ciudad Mezahuacóyotl (de acuerdo a datos de S.E.P período 1980-1981).

Considerando todos los datos anteriormente presentados, al parecer Ciudad Nezahualcóyotl presenta características socioeconómicas que la vuelven más susceptible a los problemas de la educación. Sin embargo, la deserción y reprobación en primaria, y especialmente en el 1er. grado, son problemas a nivel nacional. Siguiendo un estudio de COMPLAMAR (1983), del balance neto (1970 a 1980) entre los desertores y la población reincorporada al sistema educativo nivel primaria el cálculo -- anual muestra cifras con signos negativos; es decir, -- en todos esos años la población que abandonó las aulas; sin concluir el nivel fue superior en número a la que se reincorporó. De acuerdo con estos cálculos, afirman que el sistema educativo mexicano estaría expulsando anualmente entre 600 y 900 mil niños (cuadro 2).

CUADRO 2
COMPARACIÓN ENTRE DEMANDA Y MATRICULA DE EDUCACION PRIMARIA, 1970-1980
(Miles de personas)

Ciclos	Población 6-14 años	Población 6-14 con primaria terminada	Demanda	Matrícula	Demanda no matriculada	Porcentaje de demanda no matriculada
	(a)	(b)	(c)=(a)-(b)	(d)		(f)=(e)·100 (c)
1970-71	12 663,5	1 076,6	11 587,0	8 859,0	2 733,9	23,5
1971-72	13 145,2	1 153,9	11 991,3	9 326,9	2 664,4	22,2
1972-73	13 630,3	1 224,6	12 405,5	9 765,7	2 640,2	21,2
1973-74	14 060,1	1 293,9	12 766,4	10 185,4	2 580,7	20,2
1974-75	14 489,7	1 354,8	13 144,9	10 699,0	2 445,7	18,6
1975-76	14 954,1	1 429,2	13 525,0	11 184,2	2 320,6	17,1
1976-77	15 326,5	1 560,2	13 776,3	11 969,7	1 806,6	13,0
1977-78	15 831,5	1 715,4	14 116,1	12 418,3	1 697,8	12,0
1978-79	16 244,0	1 834,0	14 390,0	13 396,0	991,9	6,8
1979-80	16 679,4	1 952,5	14 727,3	14 469,2	256,1	1,7
1980-81	17 759,1	2 084,5	15 674,5	15 443,6	230,9	1,5

FUENTE: Matrícula obtenida del *Cuarto informe de gobierno*. Las cifras de 1978-1979 y 1979-1980 son preliminares; las de 1980-1981 fueron estimadas en dicha publicación.

(COPLAMAR, 1983, p. 25).

Al comparar las cifras de matrícula entre un grado escolar cualquiera y el grado superior siguiente las disminuciones que se muestran son significativas, en especial las que ocurren entre el 1o. y 2o. grados. En el cuadro 3 se observa que durante el período de 1970 a 1980 la matrícula entre el 1o. y 2o. grados presenta disminuciones entre 700 y 800 mil alumnos anualmente. En los demás grados se observan cifras similares de disminución, las que en conjunto fueron superiores a 1.3 millones anuales (gráfica 6).

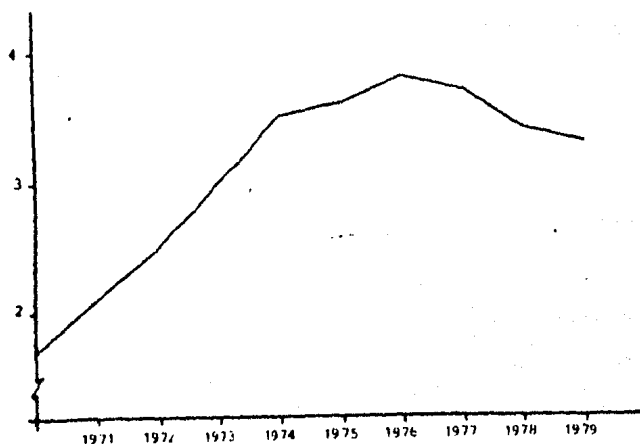
CUADRO 3
RESULTADO DEL BALANCE NETO ENTRE ALUMNOS REINCORPORADOS Y
ALUMNOS DESERTORES DE PRIMARIA, 1970-1980
(Miles de personas)

Año	Balance neto ¹	Porcentaje respecto de la matrícula del año base
1970	(-) 937	10.13
1971	(-) 966	9.96
1972	(-) 1 008	9.97
1973	(-) 941	8.95
1974	(-) 970	8.82
1975	(-) 731	6.37
1976	(-) 960	8.38
1977	(-) 661	5.23
1978	(-) 666	5.26
1979	(-) 709	5.21
1980		

¹ El signo negativo indica que en todos los años hubo más desertores de primaria que reincorporados a ese nivel educativo.

(COPLAMAR, 1983, p. 30).

GRAFICA 6
DESERTORES DE 6 A 14 AÑOS, 1970-1979



(COPLAMAR, 1983, - p. 30).

Como puede observarse los problemas de deserción y reprobación no son exclusivos de Ciudad Nezahualcóyotl; - aún cuando presenta características socioeconómicas especiales. Es necesario también analizar otros factores que pueden influir en el fracaso escolar, específicamente en el aprendizaje de la lecto-escritura, ya -- que si no logran ésta no pueden continuar un curso escolar normal.

CAPITULO II

2.0. CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD, LA ESCUELA Y LA FAMILIA.

2.1. La comunidad.

Siguiendo a Riessman, F., (1974, p. 34-35), para los marginados la educación tiene las características siguientes:

- 1) No hay interés en el conocimiento en sí mismo. No concibe la educación como una oportunidad para el desarrollo de la autoexpresión, autorrelación, crecimiento, etc.
- 2) Las actitudes utilitarias son más fáciles de comprender.
- 3) Puede tener más importancia el que sus hijos cumplan con un trabajo remunerativo que el que aprendan otras cuestiones escolares, salvo la lectura la escritura y la aritmética, hasta donde le sean útiles y prácticas para conseguir mejores empleos, manejarse con la burocracia que le rodea y enfrentar mejor los problemas cotidianos de una sociedad compleja.

Por otro lado, Labarca, G., y otros (1971), realizan -

un análisis ideológico del sistema educativo. Algunas de las contradicciones que señalan en relación con la escuela, en forma resumida se presentan a continuación:

- a) Democratizar la enseñanza y la imposibilidad real - de otorgarla en escala masiva. No todos pueden ingresar y además permanecer en el sistema escolar -- (por carecer de recursos económicos, tiempo, etc).
- b) Ambigüedad en la democratización y la aceptación de un modo de producción basado en la división técnica y social del trabajo (más dinero para intelectuales y técnicos elevados: el conocimiento tiene un valor más de mercado, valen más los títulos que la competencia).
- c) Carácter abstracto de la enseñanza, es decir, desvinculada de la realidad social. En relación con este punto señalan (op. cit. p. 78): "Es experiencia de todos los que egresan de la escuela la inutilidad - de los conocimientos recibidos, su inaplicabilidad a las tareas productivas y a la vida social, con -- excepción de las técnicas más generales como leer, escribir y nociones de aritmética. Los de la uni--versidad deben la mayor parte de las veces, reapren--der su profesión en el mundo del trabajo y en la so--ciedad. Es decir, deben transformar sus conocimien--tos en conocimientos reales en un período posterior a la escuela".

Los anteriores autores: Riessman, F., (1974), y Labar-

ca, G., y otros (1971), aunque difieren en sus opiniones, coinciden en un punto: la escuela juega un papel importante en la vida del hombre en sociedad*.

En la escuela el individuo inicia una experiencia prolongada y con profundo significado en la comunicación e intercambio social a partir del cual empieza a establecer vínculos con un grupo diferente al familiar y cotidiano. La importancia y valor que puede tener la actividad escolar es comunicada al niño. Según sus progresos rápidos o lentos tendrá muestras de aprobación o rechazo, premios, castigos o indiferencia por parte de sus padres y profesores.

En esta etapa, uno de los principales aprendizajes es el de la lecto-escritura y la aritmética, aspectos muy importantes para una sociedad urbana como lo es la Ciudad de México. De ahí la importancia que tiene el estudiar las causas del fracaso en su aprendizaje.

* Consultar para ampliar información sobre este punto: Agulla, J. C. Sociología de la educación. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

2.2. La Escuela.

En ésta las causas del fracaso escolar se pueden identificar en los siguientes aspectos:

- a) Recursos materiales: instalaciones, mobiliario material didáctico, presupuesto, etc. Estos pueden ser insuficientes o inadecuados para el logro de una estancia cómoda y trabajo efectivo tanto del maestro como de los alumnos.

- b) Profesores: algunos de los factores que pueden afectar negativamente su trabajo son: la falta de motivación (por percibir poco sueldo, no gustarle el ambiente de trabajo, etc.); no estar suficientemente capacitados para la enseñanza en un determinado lugar (ejemplo cuando a un maestro urbano lo mandan a una escuela rural); tener problemas personales que en determinados casos dificulten el establecimiento de vínculos afectivos que propicien el aprendizaje de los alumnos, etc. Esto último es muy importante para el chico sobre todo en el primer grado, porque las relaciones afectivas que establezcan con el maestro influirán en el logro de un mejor aprendizaje y adaptación a las nuevas situaciones (Harris, I, 1976).

- c) Método de enseñanza: su manejo inadecuado puede obstaculizar el aprendizaje de la lecto-escritura. Existen diferentes métodos y se clasifican en la forma -

siguiente (Nieto, M., 1978, p. 227; y Cisneros, Z., et al, 1980):

- 1) Fonéticos: Fundados en los elementos de las palabras y sus sonidos.
- 2) Globales: Insisten desde un principio en el significado de toda la palabra o enunciado que se lee.
- 3) Eclécticos: Combinan elementos de los 2 métodos anteriores.

Cada uno de los métodos está basado en principios psicológicos y pedagógicos que difieren en algunos puntos fundamentales (Braslavsky, D.P., 1962., Cisneros, Z., op cit). Si uno de ellos es aplicado en forma inadecuada puede crear confusión y dificultad en el aprendizaje. Es importante señalar que un sujeto puede aprender con uno u otro método, dependiendo de la habilidad del enseñante y consideración de las características individuales del aprendiz (Sacre, E., 1980; Avila, S.; 1978). Pero a pesar de los numerosos métodos que se han ensayado para enseñar a leer y escribir, existe un gran número de niños que no aprenden.

2.3. La Familia.

Algunos de los problemas familiares (Martínez, B. 1980, Harris C., 1976) en el aprendizaje escolar son los siguientes:

- 1) La desorganización familiar. Puede presentarse -- cuando en la pareja no existen vínculos afectivos -- sólidos y estables. Las peleas constantes entre -- los padres pueden generar sentimientos agresivos e inseguridad en el niño.
- 2) La ausencia física o emocional del padre en la familia. Debido a frecuentes viajes, o por trabajar en un horario que no le permita interactuar con su familia o por cualquier otro motivo que limite las -- identificaciones del niño con esa figura paterna.
- 3) Los problemas entre los padres y/o los hijos se pueden expresar por medio de insultos, golpes, privación afectiva o rechazo.
- 4) El bajo nivel educativo de los padres aunado a la -- escasez de recursos económicos. La estimulación -- que puede recibir el niño en el hogar puede no ser motivante para el estudio, lo más importante tal -- vez sería trabajar para aportar económicamente a la familia.
- 5) El conocimiento parcial del niño por parte de los -- padres. Ellos pueden influir o presionar demasiado

al sujeto para lograr un éxito escolar que tal vez esté fuera de sus posibilidades reales. Los intereses que él pueda tener fuera del ámbito escolar pueden pasar inadvertidos por los padres.

La importancia de la familia y su influencia en la personalidad y actividad escolar del sujeto también es señalada por Cueli (1980, p. 66) "... se refiere que hay puntuaciones más altas (en lectura) entre aquellos niños que tienen conversaciones con sus padres durante las comidas o los que tienen la oportunidad de ampliar sus experiencias realizando visitas con ellos a lugares como el zoológico y los museos, o el cine y los espectáculos deportivos. Esto parece indicar que las condiciones ambientales ejercen su influencia sobre las capacidades innatas, que a su vez afectan de manera más directa el desarrollo de capacidades como la lectura".

Sin embargo, las características desfavorables que repercuten en el aprendizaje pueden presentarse tanto en hogares con problemas económicos, como en los de una posición desahogada, y en familias completas así como en las que falta uno de los padres. Todo depende de la forma en que se conjuguen los diferentes factores económicos, sociales y psicológicos de los individuos.

En relación con la identificación, evaluación y tratamiento de los niños con problemas de lecto-escritura,

para este estudio se consideran dos orientaciones: --
a) la psicopedagógica, que enfatiza los procesos básicos, entendiéndose como tales los siguientes: inteligencia, psicomotricidad, lenguaje y madurez; y b) el Análisis Experimental de la Conducta, que como una alternativa tecnológica particular, se aboca a la manipulación de las variables externas que controlan y condicionan las conductas de los sujetos. A continuación se presenta la orientación Psicopedagógica y después el Análisis Experimental de la Conducta, principal interés de esta investigación.

CAPITULO III

3.0 ORIENTACION PSICOPEDAGOGICA.

Enfatiza los procesos básicos. Estos guardan una estrecha relación entre si y sólo para facilitar su estudio de exponer en el orden siguiente:

3.1 Inteligencia.

3.2 Psicometricidad.

3.3 Lenguaje, y

3.4 Madurez.

3.1 Inteligencia.

Se han dado diferentes definiciones de inteligencia: "un individuo será inteligente en proporción a su capacidad para pensar en forma abstracta" (Ferman, M). "La capacidad integral o global del individuo para actuar con un propósito, pensar racionalmente y desenvolverse con efectividad en su ambiente" (Wechsler). "es una capacidad cognoscitiva innata y general (Burt). "El concepto de inteligencia debe ser definido en base a objetos y acontecimientos observables como los demás conceptos científicos por lo que cualquier definición operacional se referira necesariamente a alguna muestra de conducta, la cual, generalmente integra una prueba". - - (Spike y Mc Candless) (citados en Reese y Lipsitt, 1980, p.608).

"La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas - de orden sensomotor y cognoscitivo, así como todos los - intercambios asimiladores y acomodadores entre el orga-- nismo y el medio" (Piaget, 1976, p. 21). "El uso del tér-- mino 'equilibrio' tomado de la Física, supone una armo-- nía, coordinación y ajuste al menos entre dos factores; en este caso entre la actividad mental de la persona - - (las estructuras cognoscitivas) y su medio ambiente". -- (Ginsburg y Oppen, 1977, p. 13). "La capacidad de cada - individuo de establecer relaciones, desde las más sim-- ples hasta las más complejas. Su teoría ha sido denomi-- nada bifactorial porque sostiene la presencia del factor g y de factores específicos. El factor g, para él, es - un tipo de energía mental". (Spearman, cit. en Morales, M.L. 1980, p.88).

Las diferentes concepciones sobre la inteligencia - han generado igualmente diversas y numerosas pruebas es-- tandarizadas cuya utilización ha sido muy difundida y -- frecuentemente criticada; sin embargo, en algunas ocasio-- nes, si se emplean correctamente, resultan valiosos ins-- trumentos de diagnóstico. En términos generales, el pun-- taje CI arrojado por la prueba es sólo un indicador en - una situación estructurada, del rendimiento intelectual de un sujeto en comparación con un grupo (Reese y Lipp-- sit, 1980).

Generalmente, los niños cuyas deficiencias intelectuales son muy notorias, no son aceptados en las escuelas comunes, sino canalizados a centros de educación especial. El problema que se presenta en las primarias está relacionado con los fronterizos y torpes, cuyos CI se encuentran, según la escala de Terman Merrill, entre 70 y 75; - entre 75 y 90, respectivamente. Dado que este tipo de sujetos probablemente sea tan bueno como el normal en los juegos y deportes e igualmente de sociables fuera de la escuela, su limitada capacidad para el aprendizaje académico sólo es detectada cuando su aprovechamiento se encuentra notoriamente por debajo del rendimiento promedio de su grupo. En relación con esto Paul Bodin (cit. Millán, 1980, p. 13), manifiesta: "Una de las principales causas de la inadaptación escolar la constituye cierto déficit de inteligencia que impide al niño progresar en la clase a un ritmo normal, resolver problemas nuevos y adaptarse rápida y satisfactoriamente a nuevas situaciones y exigencias".

Sin embargo, aun cuando la inteligencia se supone básica para todo aprendizaje, diferentes investigaciones (Tarnopol, L. 1983), todavía no han demostrado la posible relación directa y específica de ésta con los impedimentos para aprender la lecto-escritura. Hay alumnos -- que aunque tienen un alto nivel de inteligencia no presentan un buen desarrollo académico y ahy niños que no teniendo un elevado CI son constantes y a través de un gran esfuerzo llegan a ser buenos estudiantes. Además,

los catalogados como "deficientes mentales" aprenden a leer y escribir con programas especiales como los propuestos por Ribes (1977) y Galindo (1980). Ello muestra que existen otros factores ligados a la adaptación y al aprovechamiento escolar relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura que es necesario investigar más profundamente.

3.2 Psicomotricidad

La función motriz relacionada con los aspectos cognoscitivos y afectivos es lo que comunmente ha sido denominado psicomotricidad. Ramos, F. (1979, p. 57), la explica como: "una relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz. Por medio de esta relación es posible considerar que, aunque la base de la psicomotricidad sea el movimiento, ésta no es sólo actividad motriz, si no también una actividad síquica conciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices, dicho de otro modo, la psicomotricidad es la integración de la motricidad elevada al nivel del desear y del querer hacer"

La psicomotricidad tiene influencia en el desarrollo global psíquico del niño en su carácter y sus relaciones con los demás y está en la base de los primeros aprendizajes escolares como la lectura, la escritura y el cálculo. Las alteraciones que dificultan el aprendizaje se pueden identificar en las siguientes áreas:

- a) Esquema corporal
- b) Percepción visual
- c) Espacio-Tiempo

a) Esquema corporal. En algunos niños se ha encontrado falta de habilidad para mover determinadas partes del cuerpo, por ejemplo, doblar una rodilla cuando no -- tienen un modelo que antee ellos realice la acción perdida. También, presenta dificultades al dibujar una figura humana, pueden pintar constantemente autorretratos en los que falten varias partes o ser éstos muy desproporcionados. Frecuentemente, tampoco localizan en ellos -- mismos alguna parte de su cuerpo si sólo se les indican sus funciones. Para explicar el por que de éstas alteraciones, Frostig, M. (cit. CEMPAE, p. 85), utiliza el término esquema corporal refiriéndolo "al manejo automático de las partes esqueléticas del cuerpo, como también a la tensión y relajamiento de los músculos necesarios para -- mantener una determinada posición, por ejemplo, al moverse sin caerse y al manipular en forma igualmente eficiente otros objetos".

Angel, Anton y otros (1980. p.56), enfatizan diferentes aspectos del conocimiento y control del propio -- cuerpo en relación directa con el aprendizaje de la escritura: es importante una adecuada postura del tronco y la cabeza, tonicidad para apoyar el lápiz y lograr una -- continuidad y direccionalidad del trazo gráfico. El niño desarrolla estas conductas conforme evoluciona tam --

bién su motricidad desde el eje central del cuerpo a la punta de los dedos. Por ejemplo, en los movimientos de brazo y mano, al principio actúa con ellos como si fueran de una sola pieza, y su tronco se desplaza junto con su brazo al intentar realizar un trazo. Progresivamente va disociando el hombro, el codo y la muñeca. Pero, le es difícil la rotación y el cambio de sentido al juntar los dibujos, por eso el niño rota tantas veces el papel.

b) Percepción visual. En ésta área, considerando a Frostig, M. (1980), se pueden presentar alteraciones en los siguientes aspectos:

- 1) Coordinación ojo-mano. Cuando el niño no puede mantener su escritura sobre el renglón, comete errores al dibujar, recortar, trazar, iluminar, etc; ya que toma el lápiz con torpeza y no puede controlar los movimientos de acuerdo con los límites marcados en la hoja.
- 2) Figura-fondo. Cuando el niño al leer pierde la línea del párrafo fácilmente, se salta renglones, omite palabras; al estar copiando del pizarrón o libro quizá vea las letras o palabras como si se fundieran (cl=d, a las=alas).
- 3) Constancia de la forma. Los problemas para reconocer las mismas palabras cuando están escritas en diferente color o forma, o cuando indiscriminadamente utilizan mayúsculas o minúsculas y el

tamaño de las letras trazadas es irregular, se debe a las alteraciones del sujeto para reconocer los objetos cuando cambian de posición, tamaño o color.

- 4) Posición en el espacio. Las dificultades para dibujar o escribir de derecha a izquierda, hacia arriba o hacia abajo, al copiar letras o palabras del pizarrón, se debe a los problemas para establecer en el espacio la relación de un objeto respecto al observador.
- 5) Relaciones espaciales. Cuando al copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos el niño invierte el orden, por ejemplo: 'se' por 'es', '17' por '71', etc., indica alteraciones en el área de relaciones espaciales que se refiere a la habilidad para percibir la situación de dos o más objetos en relación a sí mismo o con la posición relativa de otros estímulos.
- 6) Espacio-Tiempo. Si el niño altera el ritmo de la lectura, no respeta la puntuación, no separa las palabras convenientemente, etc., según Frostig, M. (1980), presenta alteraciones en el área espacio-tiempo. Cuando un sujeto no se ubica con precisión en el espacio confunde relaciones de arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, y estos problemas reflejan errores de identificación

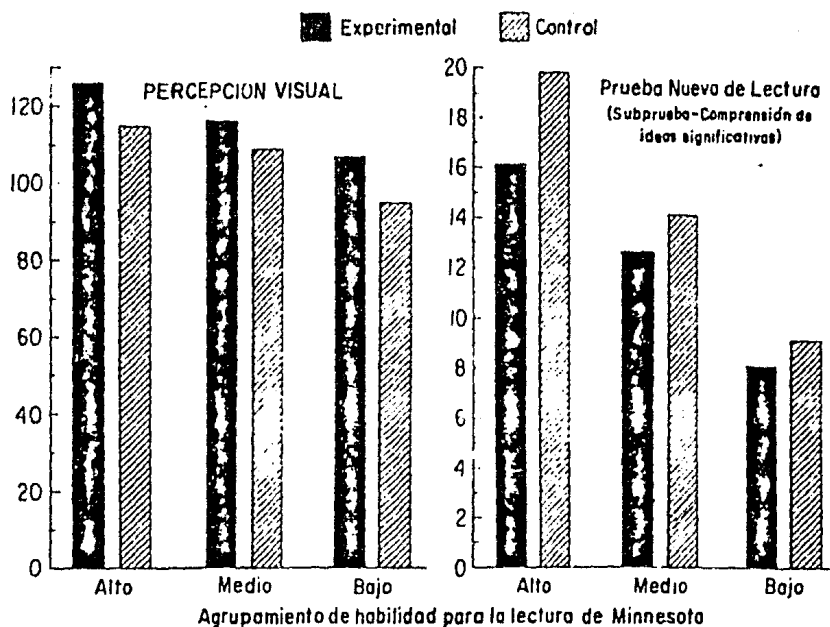
y trazo en las letras de simetría opuesta, por ejemplo: 'd' por 'b', 'p' por 'q', etc. La organización temporal permite la ordenación secuenciada de los estímulos o sucesos, y su ritmo, respetar la puntuación haciendo las pausas correspondientes en la lectura.

Todos los problemas de psicomotricidad antes mencionados se consideran relacionados con disfunciones neurológicas debidas a posibles lesión, inmadurez u otros factores como la falta de estimulación ambiental. Algunos autores han elaborado diferentes programas de estimulación psicomotriz, aseguran que este tipo de ejercicios favorece y son más recomendables para los niños con problemas de aprendizaje (Frostig, M., 1980; Angel, Anton y otros, 1980; Harvat, R 1978; Bowley y Gardner, 1976). Los sujetos superan el control y coordinación de los movimientos, el sentido del equilibrio y lateralidad; en general llegan a ser más hábiles para realizar la escritura por que muchos de los ejercicios son específicos a esta tarea. Sin embargo, aún no se ha comprobado que éstos mejoren la habilidad de lectura.

Rosen (cit, Tarnopol, L., 1983, p.82), "comparó el aprovechamiento en lectura de doce salones de clases experimentales, que siguieron durante veintinueve días un programa adaptado de Frostig para el desarrollo de la percepción visual, con los adelantos logrados en trece salones de clases regulares enriquecidos con una canti--

dad de tiempo equivalente destinado a la enseñanza de la lectura. Los resultados indicaron que los niños adiestrados en habilidades perceptuales motoras adelantaron más en las mismas; los niños que recibieron más clases de lectura adelantaron más en ésta (gráfica 7).

Gráfica 7.



Resultados de adiestramiento perceptual. Según Rosen, C.L.: *Perceptual and Motor Skills*, 1966.

(Tamopol, Sc., 1983) p. 82).

Ciercoles, M. (1978), realizó un estudio con 400 sujetos, de 7 a 10 años de edad. La hipótesis planteada fue (op cit. p.608): "si aumenta la capacidad intelectual, la orientación especial, la lateralidad derecha, la percepción, estructuración espacio temporal, la memoria y el vocabulario de un sujeto, entonces su velocidad y corrección lectora aumenta".

Los resultados indicaron que las correlaciones significativas en las variables perceptuales son menores -- que las que se presentan en los factores de entrenamiento específico directo en el aprendizaje de la lectura, -- por lo que no se puede afirmar que su aislado perfeccio-

namiento dé como resultado una mejor ejecución lectora.

Como se observa, es necesario mayor investigación - sobre la posible relación funcional del adiestramiento - físico y perceptual sobre la lectura, ya que tal parece las aptitudes físicas y motoras mejoran, pero no influ- - yen directamente en ella.

3.3 Lenguaje.

El niño al nacer no posee el lenguaje y su desa- rrollo depende de la interrelación social con -- sus semejantes. "De la función comunicativa -- del lenguaje dimanan atributos del mismo tales como condicionamiento social y su intencionali- dad. Por cuanto la relación esta basada en la transmisión intencionada de los pensamientos y - -afecciones, el lenguaje como medio de comunica- ción pudo surgir únicamente con base en la - - orientación activa del comportamiento discursi- vo del hombre en la comunidad a fin de expresar sus intenciones y pensamientos" (Tsuetkova, L. S., 1977, p.42).

Cuando un niño aprende a leer y escribir amplia sus posibilidades de uso del lenguaje como sis- tema de comunicación; sin embargo, hay chicos - que, aun cuando presentan una inteligencia nor- mal, se les dificulta la adquisición de tales -

habilidades. Una de las anomalías del lenguaje relacionada con el aprendizaje de la lecto-escritura es la llamada dislexia. Algunos autores la han definido en los términos siguientes: "dificultad para interpretar, integrar o retroducir los elementos simbólicos que dan unidad a las palabras, cuando se presenta en niños normales" (Millán, 1980, p.87). "Una afección caracterizada fundamentalmente por dificultades de aprendizaje de la lectura que no obedezcan a diferencias demostrables fonológicas, articulatorias, sensoriales, psíquicas, o intelectuales, en un niño con edad suficiente para adquirir esta disciplina. La dislexia se presenta, con mucha frecuencia, acompañada por trastornos en el aprendizaje por lo cual también éstos se suelen englobar dentro del síndrome". (Quiros y Cella, 1979, p. 20).

En la lectura y escritura las manifestaciones de la dislexia se observan en: confusión de sonidos y letras, de grafías semejantes, inversión, sustitución u omisión o añadidura de letras, sílabas o palabras; falta de puntuación, dificultad para concentrarse en la tarea y comprender lo que se lee. Es importante señalar que un niño que inicia su aprendizaje también presenta estas alteraciones, pero dentro de límites normales, logrando después una lecto-escritura adecuada. En cambio, en el niño disléxico las dificultades persisten en casi todos los casos aún en la vida adulta, a pesar de la enseñanza especial. Comúnmente muchos niños no afectados de dislexia presentan algunos de los trastornos antes menciona

dos. Tal parece que bajo un mismo nombre se hallan agrupados síndromes diferentes (De Braslavsky, P., 1962, - - p. 188).

Algunos problemas de lectura se presentan por causas emocionales sin que necesariamente el niño sea disléxico. Según Angel, A (1969), la emoción, la ansiedad y el castigo (una simple amonestación), pueden considerarse factores que inciden en las características de la personalidad, provocando diferencias individuales en las ejecuciones de la lecto-escritura, Angel, A (op.cit), -- realizó una investigación en la que siguió el proceso de adquisición de la lecto-escritura en 53 niños durante 8 años, desde su primer grado escolar. A los sujetos en diferentes ocasiones les presentó una amonestación antes de iniciar su lectura y analizó los errores antes y después de la amonestación. Los resultados indicaron que la motivación negativa en un determinado momento beneficia a los niños que ocupan posiciones medias entre la introversión y la extroversión. La amonestación aumenta el número de errores y obstaculiza la comprensión de la lecto-escritura en aquellos niños que son en extremo introversos o extroversos. Esto parece ser debido a que según la Ley de Yerkes-Dodson (cit. en Angel, A., -- op cit), "un exceso de motivación puede sobrepasar el nivel óptimo para el máximo rendimiento".

La agrupación que el término dislexia hace de varios síndromes de problemas de lectura y escritura, tam--

bién ha propiciado que diferentes programas de tratamiento contengan infinidad de actividades que igualmente se sugieren para niños con problemas de otra índole, por -- ejemplo con retardo mental, inmadurez, etc. Uno de los instrumentos de evaluación diagnóstica que ha influido -- en el tipo de tratamiento es el ITPA (Illinois Test de -- Habilidades Psicolingüísticas). En el se basan diferentes programas de rehabilitación de las funciones intrínsecas del lenguaje que supuestamente se encuentran alteradas y por ello se dificulta el lenguaje. Los programas comprenden diferentes ejercicios agrupados en las -- mismas áreas que señala la prueba ITPA (de recepción, -- discriminación y memoria auditiva, expresión manual, -- etc), el problema está en que ya en la práctica no se diferencia la influencia específica del entrenamiento en -- la mejor realización de esas mismas actividades y su grado de relación directa con el aprendizaje académico.

La pertinencia de la estimulación de las áreas que se infieren alteradas y su influencia en el mejoramiento de la lectura ha sido estudiada por Valdivieso, B; y Pinto, G (1980); ellos realizaron un estudio con 52 niños -- disléxicos severos, de inteligencia normal y de 14 años de edad promedio. Antes del tratamiento aplicaron un -- test de lectura y una batería de 11 pruebas neuropsicológicas. Del resultado de ambas mediciones obtuvieron un coeficiente de rehabilitación que indicó el grado de mejora de cada niño en funciones neuropsicológicas básicas; dicho coeficiente lo correlacionaron con los distintos tipos de errores específicos cometidos al leer y --

además servía como predictor del tratamiento. Los niños disléxicos recibieron durante dos años y medio estimulación de las funciones perceptivas, psicomotoras y de lenguaje; además, un entrenamiento en lectura de letras y palabras. Los resultados indicaron lo siguiente:

- a) El pronóstico de tratamiento no dependía del CI global, ni de la edad o sexo de los sujetos.
- b) Los diferentes errores específicos de la lectura correlacionaron con distintas funciones neuropsicológicas lo cual permitió suponer que en el grupo disléxico existe una variedad de síntomas y orígenes.
- c) La casi totalidad del grupo presentó, después -- del tratamiento, un nivel normal en las pruebas de funcionamiento neuropsicológico, sin haber logrado igual recuperación en la lectura.
- d) El grado de comprensión lectora no correlacionó significativamente con los errores específicos de la lectura.
- e) El pronóstico del tratamiento depende del nivel inicial de lectura en que se encontraba cada sujeto y del tipo de errores que presentaba.
- f) El nivel lector logrado después del tratamiento no fue satisfactorio, pues se seguían presentan-

do errores específicos en un alto porcentaje.

Se observa en este estudio que el nivel de errores específicos de lectura no correlacionaron con las variables internas planteadas, en cambio sí con el repertorio de entrada de cada sujeto.

3.4 Madurez.

Existen ciertas capacidades básicas de atención, pronunciación, memorización visual auditiva, y de comprensión que son fundamentales para el -- aprendizaje de la lecto-escritura. Según Filho, L (1960), estas capacidades se presentan en el niño como resultado de su maduración y están su jetas a condiciones neuropsicológicas defini- - das. "En el ajuste y perfección de tales com-- portamientos, el aprendizaje, por si mismo, tie ne un efecto que aún estamos lejos de poder pre cisar de modo absoluto. Supone, no obstante, - un mínimo de madurez de donde puede partir, - - cualquiera que sea el comportamiento considera do" (op cit p.33).

Filho, relaciona la madurez con el aprendizaje de - la lecto-escritura específicamente en los siguientes as pectos:

a) De las coordinaciones cinemáticas de movimiento

en general y particularmente de las visomotoras que condicionan la conducta de la copia de figuras y la capacidad de pronunciación.

- b) De la que condiciona la resistencia a la tendencia de inversión en la copia de figuras y a la ecolalia en el lenguaje oral.
- c) De la que permite la resistencia a la fatiga y así un mínimo de atención dirigida.
- d) De la que facilita la memoria visual y auditiva de figuras, palabras y frases.

Filho, elaboró una serie de tests parciales para tener indicadores sobre cada uno de los aspectos anteriormente mencionados. Con estos tests (ABC), se puede establecer un diagnóstico individual del nivel de maduración y trazar un perfil que orienta la subsecuente atención individual. Considerando el puntaje total se pronostica el tiempo en que el sujeto aprenderá a leer y escribir: 18 puntos o más tardará sin dificultad un semestre lectivo; 11 a 16 puntos, normalmente en un año lectivo; con 10 puntos o menos, con dificultad y en la mayoría de los casos necesitará atención especial.

En México, al inicio del primer grado escolar generalmente es aplicado el test ABC de Filho, y con base en los puntajes totales obtenidos, los niños son organiza--

dos en diferentes grupos de enseñanza. En las áreas que presentan más bajas puntuaciones se programan al inicio de las clases diferentes actividades: recortar y pegar - distintos materiales, repetir y memorizar historias, dramatizaciones, ejercicios de comprensión de lenguaje, - - etc. Sin embargo, cuando se inicia la enseñanza de la lecto-escritura, y el sujeto no logra los objetivos se dice comunmente que aun no está "maduro" y requiere más tiempo y ejercitación que la maestra en el aula ya no le puede proporcionar. Esto llega a crear un círculo vicioso y de no solución al problema. Por ejemplo, en relación con los niños que no pueden dedicarse a una sola actividad durante mucho tiempo, tal vez no sea por falta de madurez, por el inadecuado control de las condiciones de instrucción.

Por otro lado, se supone que los niños al ingresar al primer grado de primaria ya tienen la madurez suficiente para lograr el aprendizaje académico; sin embargo, aunque ya sean capaces de realizar otras actividades, la lecto-escritura parece ser considerada en forma muy especial tanto por profesores, como por los padres de familia. Palomino, A.; y López, M. (1976), aplicaron un cuestionario para investigar la opinión de los padres sobre las características del comportamiento adaptativo relacionados con la madurez de los que ingresan al primer año escolar. Los resultados indican que: según la opinión de los encuestados, los niños tienen una buena salud y pueden desarrollar actividades propias con gran in

dependencia de los adultos. Sin embargo, alrededor de un 40% se preocupaba porque sus hijos presentaban problemas de lecto-escritura (letra ilegible, faltas de ortografía, confusión de letras, palabras o números), a pesar de que apenas iniciaban el primer ciclo educativo.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, se observa que, aun cuando son importantes por si mismos los procesos básicos y sus alteraciones, hasta la fecha la mayoría de las investigaciones han comprobado que no existe correlaciones significativas entre su estimulación y las ejecuciones específicas de la lecto-escritura cuando se presentan problemas en su aprendizaje. En última instancia, tales estudios señalan ejecuciones deficientes que pueden observarse en forma externa y objetiva (inversiones, omisiones, sustituciones de letras, palabras, o frases; deficiente lectura y trazo de letras, etc), y proponen la enseñanza o reeducación de habilidades específicas a través de programas de actividades graduadas y arreglo del ambiente que las controla.

El presente estudio realizó un diagnóstico con el fin de tener indicadores de algunos de los procesos básicos y apoyar el hecho de que aunque los niños presenten algunas alteraciones de las antes señaladas en este capítulo, los padres pueden participar en el logro de objetivos que les permitan a sus hijos progresar en la lecto-escritura.

CAPITULO IV

4.0 ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA. EN RELACION CON PROBLEMAS DE LECTURA Y ESCRITURA.

4.1 Concepto de Análisis Experimental de la Conducta. De acuerdo con Ribes. E., (1977, p.13-14), se tiene que: "el Análisis Conductual Aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo, al cual denominaremos estímulo; un cambio en el organismo, que se traduce en alguna forma de comportamiento observable, al que denominaremos respuesta o conducta; y, un nuevo cambio en forma de objeto o acontecimiento efecto de dicha conducta, al que llamaremos consecuencia. A esta triple relación entre un estímulo previo, una conducta y un estímulo consecuencia de dicha conducta, se le llama la triple relación de contingencia, piedra angular del Análisis Experimental y aplicado a la conducta".

Siguiendo el Análisis Experimental de la Conducta, se han realizado diferentes estudios con niños de bajo rendimiento intelectual, etiquetados como con "retardo mental", pero las capacidades han sido definidas en términos de habilidades y destrezas más específicas de acuerdo con el nivel del retardo en el desarrollo que presente.

4.2 Concepto de retardo en el desarrollo. Bijou y Baer (1977), proponen considerar el retardo como déficit conductual resultado de restricciones biológicas, físicas y sociales impuestas a las oportunidades de desarrollo. El hecho de designar o etiquetar a un niño con "retardo mental" puede ser útil para su comparación en grupos, pero dicha etiqueta no ayuda al maestro a elaborar un eficiente plan correctivo para superar dicho problema. Ribes, I., (1977, p.21), opina que: "independientemente de las causas orgánicas y ambientales del retardo es fundamental señalar los determinantes actuales que controlan el retardo en el desarrollo. La manipulación de dichos factores permite suplir las deficiencias e ir estableciendo conductas cada vez más complejas." Entre éstas se encuentra la lectura y escritura.

5.3 Tecnología conductual

Los programas propuestos por el Análisis Experimental de la Conducta para la superación del fracaso en la lecto-escritura contribuyen también a la formación de una tecnología conductual accesible a padres, profesores y a la comunidad en general. Esta tecnología presenta tres características (Bijou y Ribes, I., 1973): 1) todos los materiales didácticos y los procedimientos de enseñanza se crean para un grupo de niños con características especiales consideradas individualmente. En este proceso de elaboración pueden participar profesionales y no profesionales; 2) todo cambio en los materiales y téc

nicas de enseñanza se basa en la preparación de condiciones y contingencias de reforzamiento que facilitan el aprendizaje; y, 3) la eficacia de cada caso se estima a través de los datos obtenidos de la manipulación de variables en niños estudiados individualmente.

5.4 Investigaciones sobre los problemas de lectura-escritura.

Berner, N.; Grimm, A., (cit Bijou y Rayek, 1978), elaboraron para niños etiquetados con "retardo mental", un programa que considera que la enseñanza de la lectura consiste en someter dos clases de conducta al control de estímulos impresos: la primera es la denominación oral de palabras, frases y oraciones; la segunda es la comprensión de la lectura, el sujeto debe dar una respuesta correlativa a una palabra impresa, tal como encontrar un dibujo, un objeto, dar una definición o demostrar una acción. El programa comprende dos fases: denominación oral y comprensión. Se aplica en forma individual a los sujetos que en una evaluación inicial obtienen menos del 90% de respuestas correctas y los programas de reforzamiento cambian según las características de respuesta de cada sujeto. Los resultados indican que los participantes mantienen su ejecución a un nivel del 90% de respuestas correctas; además permite al niño de lento aprendizaje un rápido acceso a los reforzadores terminales. Sin embargo, los autores señalan que la comprensión requiere aun el mayor desarrollo de habilidades de autoinvestigación para lograr ser un --

lector independiente y autosuficiente.

Ayllon y otros (cit. Bijou y Rayeck, 1978, p.437- - 447), se abocaron al estudio del aumento de la ejecución académica en la lectura y aritmética, a través de procedimientos de reforzamiento y su relación con la disminución de conductas perturbadoras (como pararse de su lugar y no realizar las tareas asignadas). Los sujetos -- fueron cuatro, de 12 a 13 años de edad. Su CI vario de 72 a 80, catalogados como retardados educables.

En este estudio se manejaron tres dimensiones conductuales: 1) conducta topográfica en el salón de clase, 2) análisis conductual de la ejecución académica; y 3) - la ejecución en pruebas estandarizadas de aprovechamiento. El procedimiento consistió en línea base de las conductas perturbadoras y las ejecuciones en lectura y aritmética. Después se continuó con el registro de la conducta perturbadora, pero se aplicaron a la vez en forma sucesiva diferentes condiciones experimentales de reforzamiento con fichas: a) reforzamiento sistemático sólo - de la aritmética, la lectura en extinción; b) reforza- - miento de la lectura y extinción de la aritmética; c) -- nuevamente reforzamiento sólo de la aritmética, y d) reforzamiento sólo de la lectura. En este último periodo se suspendió gradualmente el cambio de fichas por dul- - ces, al tiempo que se introducían actividades de salón - de clase a modo de reforzadores. Los resultados indicaron la efectividad de los procedimientos de reforzamiento

to al disminuir las conductas perturbadoras y aumentar las ejecuciones académicas de los sujetos, dos de ellos mejoraron el nivel de lectura de pre-primaria al de segundo grado, los otros dos de primero a cuarto año.

La pertinencia del arreglo de las condiciones de enseñanza y las contingencias de reforzamiento también han sido demostrado en el problema de la dislexia. (Backoff, E y Lovitt, C. 1979). Uno de los síntomas es la reversión de letras y números en la escritura que frecuentemente presentan también los sujetos clasificados como deficientes en el aprendizaje. Aunque, esta conducta de reversión es normal en niños de cinco a seis años de edad que empiezan a aprender a leer y escribir, se espera que desaparezca en los primeros años de educación básica.

Tradicionalmente, el análisis de la dislexia ha indicado que su causa principal está en algunas deficiencias en el proceso perceptual visual (Nieto, M. 1980; - Tarnopol, L. 1983), o en el sistema neurofisiológico - - (Azcoaga, J. A; 1979; Quirós, B. y Cella, D. 1979). Sin embargo, los resultados de algunos experimentos demuestran que frecuentemente tales argumentos más que explicativos son utilizados como pretextos justificadores de la no solución de los fracasos escolares, por ejemplo, Backhoff, E y Lovitt, C (1979), realizaron una investigación con 7 sujetos, de 9 a 13 años de edad, catalogados como niños con problemas de aprendizaje. Todos los sujetos invertían frecuentemente las letras 'b' y 'd' así como algunos números en la escritura. Se utilizaron tres listas de palabras que contenían en diferentes posiciones las letras 'b' y 'd'. Durante la línea base se trabajó en forma individual con cada sujeto y no se dió ningún tipo de instrucción, salvo en las evaluaciones en las que se les indicaba leyeran y escribieran lo mejor posible. En la fase de entrenamiento se utilizó el modelamiento, usando tarjetas impresas con las palabras estímulo, y retroalimentación correctiva cuando cometían errores en la lectura.

Los resultados indicaron que durante los cinco días de línea base todos los sujetos invirtieron en un promedio de 25 veces las letras 'b' y 'd' en lectura y escritura. En fase entrenamiento, que duró de cuatro a nueve días, en todos los sujetos, las reversiones en la lectu-

ra se eliminaron completamente y en la escritura decre--
mentaron a un promedio de seis. La fase de seguimiento,
durante dos días, mostró que las reversiones en la lectu
ra fluctuaron de uno a dos y en la escritura de cero a -
ocho. La generalización también se observó ya que pudie
ron leer las letras 'b' y 'd' haciendo un mínimo de re--
versiones, aunque no todos pudieron leer completamente -
el total de palabras.

Hasazi, E. J., y Hasazi, E. S. (cit Bijou y Rayeck,
1978), realizaron un estudio con un niño de 8 años de -
edad, el cual presentaba reversiones en la escritura de
los dígitos en las sumas. A este sujeto ya le habían --
realizado exámenes neurológicos y visuales, y presentaba
alteraciones de este tipo, por ello recibía ayuda extra
de sus maestros. El procedimiento consistió en obtener
el número de reversiones de dígitos que realizaba en di-
ferentes problemas de sumas. Se le entregaban 20 sumas
diarias, las cuales no se repetían en ninguna sesión. -
En la LB₁ la maestra señalaba los errores del sujeto con
una "X" y le daba ayuda extra (reparar cada paso de la -
suma e instigadores físicos y verbales). En el periodo
experimental 1, también de 7 días, se marcaban con una -
"C" todas las reversiones, no se dió ninguna ayuda extra
y se ignoraron los comentarios sobre tales errores. Las
sumas escritas correctamente se marcaron también con una
"C", pero seguidas de eventos reforzantes por parte de -
la maestra (sonrisas, palmaditas, etc). Se llevó a cabo
una LB₂ bajo las mismas condiciones del experimental 1,

con el fin de observar más claramente los efectos del manejo del reforzamiento. Los resultados indicaron que la tasa de reversión en la LB fue de un promedio de 20 por sesión, pero disminuyó en los periodos experimentales a un promedio de 2.5. Los cambios significativos en la tasa de reversión ocurridos en la LB₂ y en los periodos experimentales 2 proporcionan evidencia ulterior del fuerte control que ejerció sobre la conducta la atención de la maestra. Estos datos apoyan las ventajas de ubicar - la conducta de reversión como función de las contingen--cias de reforzamiento y enseñanza así como el arreglo de las mismas para controlar la conducta.

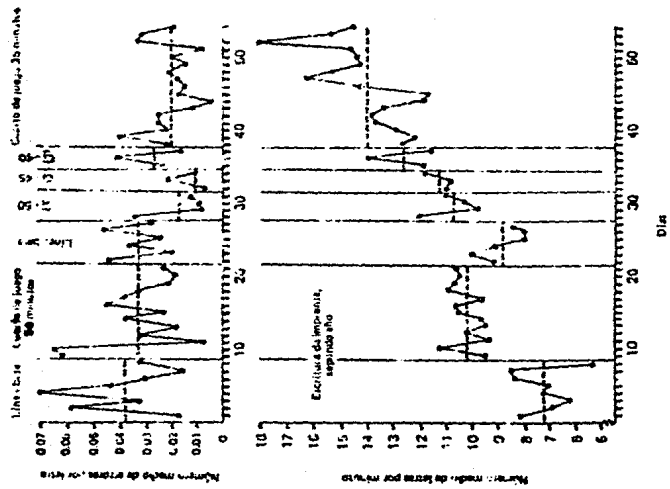
Otro de los reforzadores que amplían las oportunidades para utilizarlo en la corrección de problemas de lecto-escritura es el dedicarse a una actividad preferida - contingente a las respuestas requeridas. A este hecho - se le llama Principio de Premack, quien afirmó que: "dado cualquier par de respuestas, la más probable reforzará la menos probable" (Anderson, C. y Faust, W., 1977). El acceso a un área de juego, después de haber completado con éxito una tarea de escritura, fue estudiado por - Hopkins, L.; Schutte, C. y Garton, L. (cit Bijou y Ra-yeck, 1978), con 14 sujetos de primero y segundo años de primaria, reportados por su maestra como lentos en sus - tareas.

Los criterios para definir los errores en la escritura fueron los siguientes: a) omisiones de letras, b) -

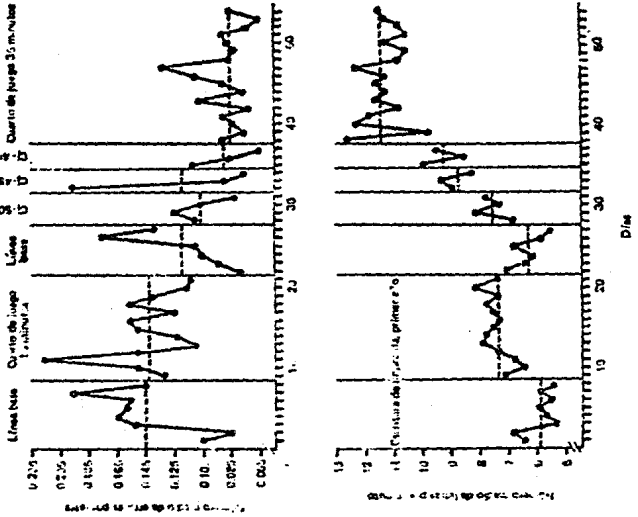
sustituciones, c) reversiones, d) omisiones de partes de letras; e) fallas en el trazo y f) tamaño e inclinación de las letras mayúsculas y minúsculas. El procedimiento incluyó las siguientes condiciones experimentales:

- 1) LB_I : Durante los primeros ocho días, después de calificar a su hoja el niño regresaba a su lugar.
- 2) Cuarto de juego 50 min. I: Durante doce días se permitió a cada niño, después de terminada su tarea, ir al cuarto de juego hasta que terminara la sesión de 50 min.
- 3) LB_{II} : Durante seis días mismas condiciones de LB_I .
- 4) Cuarto de juego 50 min. II : los siguientes cuatro días mismas condiciones de 50 min. I .
- 5) Cuarto de juego 45,40,35 min: mismas condiciones de acceso al área de juego pero reduciendo gradualmente el tiempo de la sesión durante los siguientes veintidos días.

Los resultados (ver gráficas 8,9), fueron los siguientes: al inicio del experimento los alumnos de primer grado promediaron un 55% menos de equivocaciones en relación al niño que cometió más errores. Este rango disminuyó a 40% durante la segunda condición y en la de



El número medio de letras escritas por los niños de primer año con letra de imprenta, por minuto, está representado en las condiciones anteriores, y la propia, con media de letra caligráfica como se ve en el gráfico superior. Los datos corresponden a los días 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50.



El número medio de letras escritas por los niños de primer año con letra de imprenta, por minuto, está representado en las condiciones anteriores, y la propia, con media de letra caligráfica como se ve en el gráfico superior. Los datos corresponden a los días 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50.

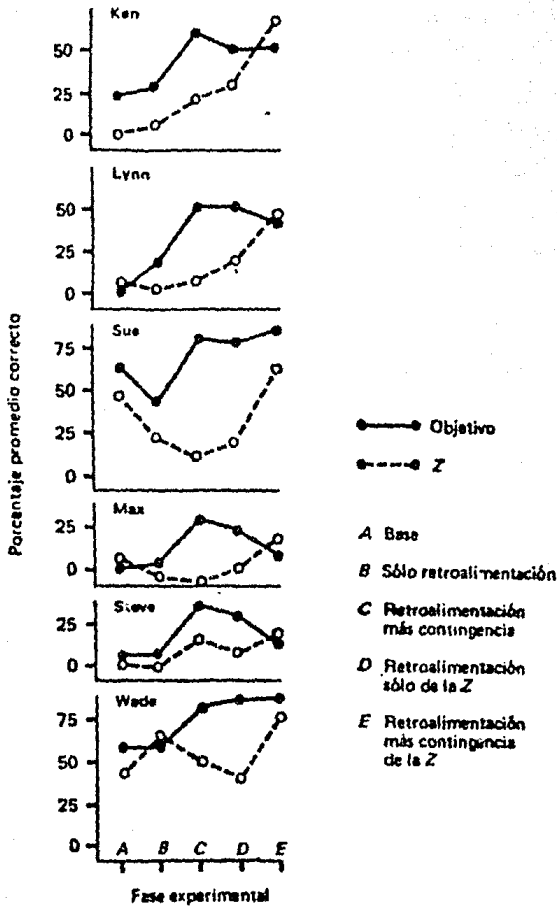
35 min. En el segundo grado el rango inicial fue de - - aproximadamente 0.10 errores por letra; durante la segunda condición se redujo acerca de 0.03; sin embargo, éste se incrementó a 0.07 durante los últimos diecisiete días del experimento. Además aumentó el número de letras - - hechas por día y la calidad de la escritura se mantuvo - en un buen nivel aún cuando ya no hubo reforzamiento. - En términos generales, las condiciones de cuarto de juego contingentes a las tareas disminuyeron el número de - omisiones, sustituciones, reversiones, y mejoraron el -- trazo y tamaño de las letras. En un sentido práctico, - el sistema motivacional (acceso al área de juego), parece útil para disminuir los errores comunes en la escritura señalados como síntomas de dislexia.

También, Salzberg, H., y otros (cit Bijou y Rayeck, 1978), en seis sujetos con edad promedio de 5 años 4 meses, probaron los efectos de la retroalimentación y del acceso a jugar contingente intermitentemente en la con-- ducta de escritura. Las respuestas correctas fueron - - aquellas letras que no tuvieron trazos extra, partes faltantes, componentes invertidos, y que además estuvieran en el cuadro correspondiente. El estudio comprendió las siguientes fases:

a) LB: Cada niño que entregaba su hoja de trabajo de escritura tenía permiso inmediato de salir a jugar. - El periodo de juego era de 15 min a partir del momento en que el primer niño salía.

- b) Solamente retroalimentación objetivo: En cada se si ón se seleccionaba al azar 50% de los niños -- del grupo para calificar sus hojas de escritura. Se les retroalimentaba sobre las otras letras ob jetivo, pero no de la letra "'Z'. Después de la retroalimentación, independientemente de la cali fi ca ci ón, el niño podía salir a jugar.
- c) Retroalimentación más contingencia-objetivo: Los sujetos a calificar se seleccionaban en igual -- forma que en la fase anterior, pero para cada -- uno se estableció un criterio de ejecución y sólo al lograrlo tenían acceso al área de juego.
- d) Sólo retroalimentación de la letra 'Z': Las letras objetivo no fueron calificadas, en cambio -- sí las letras 'Z'; dando sólo retroalimentación el sujeto podía salir a jugar.
- e) Retroalimentación más contingencia de la letra - 'Z': Sólo se calificaron las letras 'Z', pero -- los criterios fijados tuvieron que ser alcanzados antes de poder salir a jugar.

Los resultados (ver gráfica 10), indicaron la existencia de la relación funcional entre el porcentaje de -- respuestas correctas y las contingencias intermitentes. En la LB las respuestas correctas no mostraron ningún -- cambio al pasar a la fase de retroalimentación objetivo;



Porcentaje promedio de letras escritas correctamente por cada niño durante cada condición experimental. Cada punto fue obtenido al dividir el número total de letras escritas correctamente por cada niño entre el total de letras asignadas a cada uno durante la condición indicada.

Únicamente en la tercera fase de contingencias mejoró de la escritura. La ineficacia de la sola retroalimentación como reforzador se confirmó en este estudio. Sólo hubo cambios significativos cuando operaban las contingencias intermitentes. A pesar de que esta investigación se llevó a cabo en un salón de clase de seis niños, se podría aplicar en grupos más numerosos disminuyendo o variando el porcentaje de sujetos elegidos al azar para ser calificados; en alguna forma este tipo de programa reduce los costos, crítica asidua a la instrucción individualizada.

Existen también programas que, aun siendo grupales, resultan muy económicos. El IDE (Instrucción Determinada por la Ejecución), es un programa que presenta las ventajas de la instrucción individualizada y puede ser aplicado por los mismos alumnos de grados superiores. Gray, B.; Baker, D., y Stancyk, E. (cit Bijou y Rayeck, 1978), elaboraron el IDE para mejorar la deficiente lectura de sujetos de nueve años de edad. Para probar su eficacia lo aplicaron rigurosamente durante tres meses con sesiones de 30 min., dos veces por semana. El procedimiento fue el siguiente:

Primero, se realizó una evaluación individual de pre-requisitos, si el sujeto no lo aprobaba era asignado a otro programa de pre-lectura; si lograba el criterio mínimo de conocer el alfabeto y las relaciones sonido-símbolo más comunes, entonces era enviado al IDE. Cada dos sujetos con habilidades similares en lectura eran --

asignados a un profesor el cual llevaba el control de las respuestas correctas de una lista que iba aumentando en complejidad fonética y longitud de las palabras y oraciones. El profesor reforzaba con fichas la lectura correcta de acuerdo al programa establecido. Cuando uno se equivocaba en la lectura ésta la continuaba su compañero repitiéndose el mismo proceso nuevamente, de tal manera que cada uno recibió un total doce horas de entrenamiento. Los resultados fueron los siguientes: 92% y 48% de respuestas correctas en lectura de palabras y oraciones, respectivamente. Además de que el programa completo puede ser manejado por un asistente, según comentarios de los maestros participantes, esto fue un punto más a favor para que el programa se continuara aplicando en esa institución.

Otro de los argumentos para explicar por que un niño tiene problemas para aprender a leer y escribir es el de la inadecuada aplicación de los métodos de enseñanza de acuerdo a las características de los sujetos. Se dice que si un niño tiene mayores habilidades visuales, el mejor método es uno global, y viceversa, si tiene mejores habilidades auditivas entonces es recomendable uno fonético. Para determinar la eficacia de unos o de otros algunos estudios muestran las grandes dificultades para controlar la calidad de las secuencias instruccionales comparadas, su aplicación, etc. (Braslavsky, P. - 1962). Sin embargo, el análisis conductual aplicado a la instrucción ha demostrado que se pueden realizar in-

investigaciones con diseños más simplificados, pero que aumentan el control de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; por lo que sus descubrimientos tienen mayores posibilidades de aplicación rutinaria en el salón de clase.

Galván, E.; López, F. y Ribes, E. (1975), realizaron un estudio sobre el tamaño y tipo de unidad de estímulo (letra, sílaba o palabra), y su influencia en: a) la velocidad con se adquiere la lectura, y b) la generalización sin requerir adiestramiento adicional. Los sujetos que participaron fueron seis de nivel preprimaria con un promedio de 4 años de edad. Con base en un procedimiento de igualación a la muestra se aplicaron tres programas de lectura para: letras, sílabas y palabras. Una vez que un sujeto alcanzaba el 80% de respuestas correctas en un programa pasaba a las evaluaciones individuales donde el criterio fue del 100% para pasar al siguiente programa, así hasta completar las tres condiciones experimentales. En cada sesión obtenían puntos canjeables por golosinas. Los resultados indican que: a) la velocidad de adquisición se puede ver afectada por el orden de presentación de las unidades de estímulo, de tal forma que la anterior adquisición de letras y sílabas posteriormente disminuye la velocidad de adquisición de las palabras; b) la generalización también fue mayor cuando se utilizaron letras y sílabas, aun cuando limitada a las palabras recombinadas; c) aunque no se pueden generalizar los resultados de este estudio, las relaciones observadas pueden ser válidas para la etapa inicial de ad-

quisición de la lectura.

Otra investigación relacionada con la determinación de la eficacia de diferentes programas de enseñanza, es la realizada por Corey, R. y Shamow, J. (cit Bijoy y Rayeck, 1978), tuvo por objetivos los siguientes:

- a) Comparar los programas de Desvanecimiento y Superposición en la adquisición y retención de la lectura oral.
- b) Investigar el papel de las respuestas de observación abierta en la transferencia del control de estímulos durante la lectura.

El estudio se dividió en dos partes: a) en el experimento I, participaron doce sujetos de 4.5 a 6 años de edad, asignados al azar en dos grupos: S y D. Al grupo S le presentaban unas láminas que tenían cada una un dibujo y la palabra impresa correspondiente al mismo (pelota, manzana, caballo, etc). Al otro grupo D, se le presentaron en igual forma las láminas, pero desvaneciendo los dibujos y dejando sólo las palabras. Al final tanto al grupo S como al D se le presentaron sólo las palabras impresas. Los resultados una prueba $t=3.61$ ($gl=10, p=0.005$) fue argumento en favor del grupo de Desvanecimiento (D). Este experimento I, demostró que el desvanecimiento facilita la adquisición de la lectura oral más eficientemente que el de superposición. b) En el experimento II, participaron 40 sujetos de 4.5 a 6 años de - -

edad; éstos fueron asignados al azar en las casillas de un diseño factorial 2x2 : Desvanecimiento (D), Superposición (S); Desvanecimiento más observación (DO), y Superposición más observación (SO). Tuvo el propósito de repetir directamente el experimento I, pero con el requisito adicional de una respuesta de observación abierta, los sujetos tenían que repasar con sus dedos la palabra impresa antes de nombrarla. El reforzador se retenía -- hasta que el sujeto realizaba la cadena de respuestas: -- observar, repasar la palabra y decirla. Se realizó un -- exámen de retención después de 44 días de terminado el -- programa.

Los resultados, bajo un análisis de varianza de respuestas correctas en función del grupo y del intervalo -- de retención, arrojó un efecto significativo del programa de presentación ($F=14.1$, $gl=1.3$; $p 0.005$); y del intervalo de retención ($F=34.5$, $gl=2.72$; $p 0.005$), mientras que el efecto de las respuestas de observación no -- fue significativo ($F=0.005$).

En general, los grupos de desvanecimiento lograron mejores ejecuciones en la lectura y más altas calificaciones en la retención. Además, se demostró que el programa de Desvanecimiento produce menos errores y aumenta la retención sin necesidad de que los sujetos toquen las palabras antes de leerlas oralmente. Este experimento -- demostró también, lo innecesario de otras conductas que no están directamente relacionadas con la conducta objetivo, lo que ya en la enseñanza en los salones de clase

ahorra tiempo y esfuerzo tanto el profesor como el alumno.

Otro programa que muestra que las conductas necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser simplificada y al final lograr también una buena lectura, es el realizado por Mc Dowell, E. (cit Bijou y Rayeck, 1978), en este estudio participaron 22 sujetos con un promedio de edad de 6 años. Al final de todas y cada una de las sesiones del estudio se les daba pequeños obsequios a los niños. El programa de enseñanza secuenciado consistió en lo siguiente:

- a) Adiestramiento ecoico: Al sujeto se le presentaba en secuencia las láminas de un cuento junto con una grabación. El niño tenía que imitar la grabación y contar un cuento ante las láminas.
- b) Adiestramiento intraverbal: Se presentan las láminas del cuento con palabras impresas, la grabación se detenía antes de que llegaran esas palabras, después él debía decir las corriendo entonces la grabación otra vez y dando retroalimentación al sujeto.
- c) Desvanecimiento de los estímulos tactuals: Fueron presentados simultáneamente dibujos, textos y grabación, pero los estímulos tactuals fueron oscurecidos gradualmente.

- d) Desvanecimiento de los estímulos intraverbales:
Se presentaron simultáneamente la grabación y el texto, pero el sonido se fue disminuyendo gradualmente hasta quedar solamente el texto.

La investigación se dividió en tres partes: Procedimiento I en el cual se aplicó todo el programa; Procedimiento II, en el se aplicó el mismo programa con excepción de los estímulos ecoicos, y el Procedimiento III, también el mismo programa, pero se eliminaron los estímulos tactuals.

Los resultados (ver tabla 1), indicaron que ni los estímulos ecoicos ni las tactuals fueron esenciales para aprender a leer las palabras. A través de las diferencias en las calificaciones de las evaluaciones previa, intermedia y ulterior se observó también que los sujetos aprendieron a leer las palabras del programa tanto dentro como fuera del contexto del cuento. Sin embargo, es necesario crear o seleccionar otras historias desconocidas por los sujetos, para observar mejor los efectos de los estímulos ecoicos e intraverbales así como la afectividad de los reforzadores.

Tabla 1. Número promedio de ensayos totales y de ensayos por paso, requeridos para completar los procedimientos I, II y III

Procedimiento	Núm. de pasos	Núm. promedio de ensayos totales	Núm. promedio de ensayos por paso	Calificación <i>F</i> de ensayos totales
I	16	22.30	1.49	2.91 *
II	15	18.67	1.27	
III	11	17.33	1.58	

* $p > 0.05$.

La tabla 7.1 presenta el número promedio de ensayos totales y el número promedio de ensayos por paso, requeridos para completar los procedimientos I, II y III. Puede verse que el número total de ensayos para completar un programa incrementó con el número de pasos en los procedimientos; sin embargo, un análisis de varianza (en grupos de tamaño desigual) tal como el que describe McNemar (1962), arrojó una calificación *F*, no significativa; por tanto, los procedimientos I, II y III no difirieron de manera notable en el número total de ensayos requeridos para su culminación.

(Bijou y Rayek, 1978, p. 105).

Tomando en cuenta las anteriores investigaciones se puede concluir que independientemente de que los niños - sean diagnosticados como un retardo mental, síntomas de dislexia, inmadurez, problemas perceptuales, etc; el Análisis Experimental de la Conducta ha demostrado eficacia y economía tanto en tiempo como en costo en la solución de los problemas de la lecto-escritura. La presente investigación considera que los padres de familia también pueden aprender y aplicar las técnicas y procedimientos para ayudar a sus hijos en las tareas específicas de la lecto-escritura.

CAPITULO V

5.0 PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO A PADRES

Se comenzará por analizar las acciones que realizan -
comunmente los profesores cuando un niño de primer -
grado va a reprobado por no saber leer y escribir.
Después se presentará otra alternativa, que es la par-
ticipación de los padres a través de diferentes pro-
gramas.

5.1. Alternativas de los profesores ante el fracaso del ni- ño en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Quando por problemas en el aprendizaje de la lecto-es-
critura es probable que un niño reprobe el primer -
grado, el profesor para evitar que esto suceda puede
realizar cualquiera de las siguientes acciones:

- 1) Canalizar al sujeto a un centro de educación espe-
cial cuando las deficiencias que presente sean -
obvias de un retardo mental severo.
- 2) Darle atención especial dentro del salón de clase,
sin embargo, si el grupo es muy numeroso la aten-
ción es limitada a un niño en particular.
- 3) Formar un grupo con tiempo extra de estudio. La -
atención a este grupo generalmente es después de-
terminadas las actividades cotidianas. Si se lle-
va en forma regular puede tener éxito con algunos
niños, pero no con otros.

- 4) Repetir el año escolar. Esta nueva oportunidad - se da, generalmente, bajo las mismas condiciones que propician un nuevo fracaso.
- 5) Pasarlos a segundo año a pesar del atraso mostrado, con la esperanza de que se recupere el niño - por si mismo, lo cual muchas veces no sucede, reprobando nuevamente.
- 6) Recurrir a los padres para que ayuden a su hijo - en el hogar. Algunos padres pagan clases particulares, otros se comprometen a enseñarles personalmente en casa.

En relación con este último punto, si tales padres además de disposición cuentan con alguna preparación en cuando a como enseñar, podran ayudar a su hijo tal vez en forma efectiva. Pero aquellos que a pesar de sus - - buenas intenciones, no tienen una orientación adecuada, en vez de facilitar el aprendizaje lo obstaculizan. En zonas marginadas esta situación resulta más grave debido al alto grado de analfabetismo. La escuela puede significar en este medio, para muchos, una manera de mejorar su estatus socioeconómico, y aunque no corresponda ciertamente con la realidad, los padres pueden imbuir en el niño sus propias expectativas de logro, de tal forma que ante el fracaso escolar, ejerzan una presión negativa, - pudiendo incluso llegar a crear situaciones conflictivas graves, no sólo a la hora de la enseñanza, sino que todo el ambiente familiar se puede tornar adverso.

También, se ha observado que en la familia marginada - además de los padres y hermanos conviven en el mismo hogar los tíos, tías, primos, abuelos, etc. Los principales recursos que ellos brindan a sus niños es tiempo y energía para atenderlos cuando requieren ayuda escolar. Sin embargo, cuando un chico fracasa en el aprendizaje de la lecto-escritura la intención de los familiares puede ser influida negativamente por sus propias experiencias de aprendizaje, por ejemplo, si a ellos les enseñaron con un determinado método ese mismo pueden utilizar con su hijo, aunque sea diferente al que actualmente se utilice en la escuela, o aplicar el mismo, pero en forma incorrecta. Por ejemplo, es común que los padres enseñen el alfabeto, el nombre de cada una de las letras, y de ahí pretender que el niño forme, lee o escriba por dictado palabras o frases. La ortografía también puede ser enseñada con errores (mezclar mayúsculas con minúsculas, no poner los acentos adecuados, etc); y el padre puede utilizar estímulos impresos o verbales inadecuados al repertorio del aprendiz.

Tomando en cuenta los aspectos anteriores, en la presente investigación se considera que si el interés de los padres por enseñar a sus hijos es apoyado con acciones directas fundamentadas científicamente, los beneficios serán mayores tanto en lo escolar como en lo familiar. Una de las estrategias utilizadas para optimizar su participación es el entrenamiento operante que puede ser descrito como: El proceso a través del cual un investigador o terapeuta introduce al padre en el manejo de un conjunto de procedimientos operantes, vía instrucción ver-

bal o escrita, basándose en la técnica de reforzamiento y haciendo que aquel aplique los procedimientos adecuados para lograr las conductas objetivas de su hijo (Martínes, -- 1978; Sahagún, R., 1979). Para llevar a cabo la enseñanza a los padres, se han elaborado diferentes programas, que -- se llevan a cabo en alguna institución o en el hogar de -- los interesados.

5.2 Programas de entrenamiento a padres

Boyd, Estanber y Bluma (1977), han agrupado los programas de entrenamiento en cuatro categorías según la metodología que cada uno emplee, a saber:

5.2.1. Didáctico.

5.2.2. Didáctico con intervención indirecta.

5.2.3. De intervención directa.

5.2.4. De intervención análoga.

5.2.1. Programa didáctico

Este programa, por medio de conferencias, películas o lecturas, presenta una determinada información a un grupo de padres interesados en ciertos temas relacionados con la educación de sus hijos. El estudio reportado por Singarella⁽¹⁾, es un ejemplo de este tipo de programa. Se llevó a cabo en el Meyer Children's Rehabilitation Institute (MCRI), en la Universidad de Nebraska.

El MCRI, es un instituto interdisciplinario que atiende sujetos de todas las edades con una o más condiciones de incapacidad. El programa didáctico para padres incluyó un paquete de información sobre el lugar Omaha, el Centro MCRI y varias indicaciones sobre el cuidado del niño. Participa-

(1) Artículo sin referencia bibliográfica completa.

ron personas voluntarias que introdujeron a los nuevos padres en el conocimiento del programa, instalaciones y manejo del equipo del Instituto. Esta investigación fue aceptada por los padres y se reportaron buenos resultados en su aplicación (el estudio no proporciona datos específicos); sin embargo, es necesario considerar que este tipo de programa, aun cuando a través del material los padres aprenden cuestiones teóricas, no garantiza que realmente las apliquen para solucionar los problemas con sus hijos.

5.2.2. Programa didáctico con intervención indirecta.

Este programa utiliza material didáctico impreso, conferencias o películas, y requiere que los mismos padres identifiquen los estímulos antecedentes y consecuencias, y apliquen una estrategia para producir el cambio deseado. Los padres reciben retroalimentación de su actividad hasta la siguiente cita presentando los registros realizados. Un ejemplo de este programa es el de Anzures, (1975), el cual consistió en el entrenamiento de tres madres y una maestra para solucionar el problema de enuresis de sus hijos. Al inicio del estudio se aplicó un cuestionario a las madres para explorar la ocurrencia de los eventos antecedentes y consecuentes de la micción entrenando previamente a las participantes en los principios básicos de la Modificación de Conducta. El trabajo se llevó a cabo en la escuela y en la casa del sujeto A. Con los sujetos B y C solamente se que en los tres sujetos disminuyeron las respuestas inadecuadas hasta cero y las adecuadas (ir al baño), aumentaron hasta el 100%.

Este tipo de programas presenta algunas desventajas ya que aunque los padres reciben alguna clase de retroalimentación, ésta casi siempre es retrasada, a veces pasan varios días entre una sesión y otra; lo cual disminuye la eficiencia del tratamiento. Además los datos registrados por los mismos padres pueden ser alterados y por ello los resultados son poco confiables (Martínez, 1978).

5.2.3. Programa de intervención directa.

El entrenamiento a padres se lleva a cabo en el mismo lugar donde se presentan las conductas sujetas a tratamiento. Esto le permite tener al investigador acceso directo a los posibles eventos que puedan controlar las conductas del padre y del hijo. Asimismo, las conductas del padre pueden ser moldeadas, instigadas, reforzadas y retroalimentadas inmediatamente que suceden. El experimentador puede tener una visión más objetiva de la complejidad de las relaciones familiares y considerarlas para el desarrollo del programa. Un ejemplo, es el realizado por Patterson Mc.Neal, Hawkins y Philp (1966) (cit Sahagún, R., 1979), en el que entrenaron a la madre especificando cómo y cuando interactuar con su hijo, con el objetivo de eliminar conductas indeseables en el hogar, observándose al término del programa y durante el seguimiento, una reducción considerable de dichas conductas en su frecuencia. Algunos de los obstáculos que se presentan para llevar a cabo este tipo de programas, es que a veces algún miembro de la familia no puede estar de acuerdo en que asistan a su casa otras personas consideradas extrañas. Otra limitación es que a veces no se pueden aislar todas las condiciones que afectarían en forma espe-

cial el manejo de algunas variables. También la situación original del hogar puede ser aversiva para los sujetos de estudio, siendo entonces conveniente dar entrenamiento en una situación diferente.

5.2.4. Programa de intervención análoga.

Este programa se caracteriza porque el entrenamiento de los padres se lleva a cabo en una clínica o laboratorio tratando de simular las situaciones originales donde se -- presentan las conductas a investigar. A los padres se les invita a que se comporten "naturalmente" en el transcurso de las sesiones de observación; después se da entrenamiento en el manejo de técnicas que les ayuden a mejorar la -- interacción con su hijo, a aumentar o disminuir ciertas -- conductas, o proporcionar la presentación de otras que no estaban en su repertorio. Así, estando bajo la supervisión del terapeuta, el manejo de las técnicas conductuales por parte de los padres puede ser optimizado, ya que la retroalimentación es inmediata por medio de equipos y aparatos, como audífonos, cámaras de cine o a través de espejos de - visión unilateral. Un ejemplo de este tipo de programa es el que llevó a cabo Sahagún, R (1979), en una comunidad de niños síndromedown. Participaron tres madres de escasos recursos económicos, y sus hijos de 2 a 3.5 años de edad. Esta investigación pretendió que las madres utilizaran adecuadamente un programa de desarrollo y las técnicas proporcionadas para el logro de las conductas objetivos especificadas de acuerdo con el repertorio de los niños. Las conductas objetivo a entrenar por las madres fueron tomadas del programa de desarrollo "Portage Guide to Early Education" (Bluma, S., et.al. 1976), abarcando las siguientes áreas:

motora, autocuidado, lenguaje y cognoscitiva. Algunas de las conductas a lograr fueron: ensartar cuentas, lavarse los dientes, contestar preguntas y señalar diferentes objetivos dibujados en láminas. Las sesiones experimentales se realizaron en una cámara de Gesell, y las madres se comprometieron a continuar solas con la enseñanza en el hogar. Los resultados indicaron, que en términos generales después del programa las participantes mejoraron el manejo de los procedimientos conductuales para que sus hijos lograran los objetivos de comportamiento. A medida que ellas asistían a las sesiones de entrenamiento aumentaban el número de objetivos que adquiría el niño, por lo que las madres incrementaron el uso de instrucciones y reforzamiento, al tiempo que disminuyeron la aplicación de instigación y modelamiento.

Este tipo de investigación presenta la ventaja de que estando bajo la supervisión directa del experimentador, el manejo de las técnicas conductuales por parte de los padres puede ser mejorada, ya que la retroalimentación puede ser inmediata por medio de equipos y aparatos como audífonos, cámaras de cine o a través de espejos de visión unilateral. Otra ventaja es que las variables independientes se pueden aplicar en forma más controlada, siendo los resultados más confiables. Además tanto los padres como los hijos se pueden concentrar mejor en las tareas asignadas.

Considerando todo lo anteriormente señalado, y las características del programa de intervención análoga, en la presente investigación se elaboró, aplicó y evaluó un programa de entrenamiento a padres en el manejo de los prin -

cipios conductuales que les permitiera enseñar a leer y escribir a sus hijos a través de una secuencia de estímulos impresos y/o verbales, adecuadas a los repertorios de los niños.

CAPITULO VI

5.0 EL PROYECTO Y SU APLICACION

5.1. Justificación. El proyecto se aplicó en una Clínica Multidisciplinaria de la ENEP-Zaragoza, considerando que podría beneficiar el Servicio. Este se refiere a una de las actividades instruccionales contempladas en el Plan Curricular de la carrera de psicología y pretende vincular la enseñanza teórica con la práctica profesional y el Servicio a la comunidad. Esta actividad permite al estudiante de Psicología el desarrollo de habilidades básicas y de responsabilidad, que son algunos de los requisitos del futuro profesional a la vez beneficiar a la población ya que ésta recibe una atención de cierto nivel profesional y a un bajo costo.

Para no exponer al estudiante ni al beneficiario a los riesgos de una práctica errónea, el servicio está circunscrito a ciertos objetivos contenidos en cuatro programas que consideran el nivel de preparación académica de los alumnos y la supervisión y asesoría directa y continua de los profesores asignados a esos programas. Los programas que se ofrecen a la comunidad son los siguientes:

- 1) Programa de Asesoría Educativa (PAE)
- 2) Programa Educación Especial Grupal (PEEG)
- 3) Programa Educación Especial Individual (PEEI)
- 4) Programa de Educación Preescolar (PEP)

Aún cuando cada uno de los programas tiene sus propias modalidades, las fases en las que en general se desarrollan

son:

- A) Diagnóstico
- B) Elaboración de un programa de intervención, y
- C) Aplicación y evaluación del programa de intervención.

La población de 3 a 16 años de edad que solicita en las clínicas el servicio de psicología, es canalizada a un determinado programa, según el tipo de atención que requiera. Específicamente, a los tres primeros programas (PAE, PEEG, y PEEI), se envían las solicitudes de atención al niño con problemas de aprendizaje en la lecto-escritura.

Generalmente hay mayor demanda de este servicio durante el período de vacaciones de la S.E.P. y a las Clínicas-Multidisciplinarias asisten sólo tres veces a la semana, de una a tres horas cada vez, dependiendo del programa que se aplique. Para que realicen ciertas tareas en su hogar, al término de cada sesión se dan indicaciones a las madres o familiares que a veces los acompañan y esperan en otra sala (donde mientras lee revista, teje, cosen o platican). Tales indicaciones no han sido planteadas en forma sistemática. Se ha observado que aun cuando el niño avanza en el programa, sólo es durante las sesiones en la Clínica, las tareas que se dejan para el hogar no las realizan o las hacen erróneamente. De tal manera que en cada sesión hay que comenzar nuevamente con ejercicios anteriores que no fueron practicados en el hogar. Esto limita el programa de tratamiento, más si consideramos que algunos dejan de asistir a la Clínica cuatro días seguidos a la semana porque así está programada la actividad del servicio.

A través de algunas observaciones informales en la Clínica, de la manera como algunos padres enseñan a leer y escribir a sus niños, se detectó la necesidad de proporcionar un entrenamiento adecuado a tales familiares, en la utilización de un programa de lecto-escritura y el manejo de técnicas conductuales. Esto apoyaría el programa de los niños, los padres participarían en forma sistemática en la enseñanza a sus hijos y el servicio sería apoyado por los resultados de la investigación. Considerando los aspectos antes señalados, se propuso un programa de entrenamiento a padres en la enseñanza de la lecto-escritura. El objetivo de este trabajo fue el siguiente:

Al término del entrenamiento, las madres aplicarán adecuadamente las técnicas conductuales proporcionadas para enseñar a leer y escribir* a sus hijos a través de una secuencia de estímulos presentados en forma impresa, verbal (dictado) o impresa-verbal.

* En este caso leer es conducta textual y escribir es la transcripción de la conducta verbal (dictado) de un medio vocal a un medio motor -- (escritura).

{El estudio no abarcó la comprensión de la lecto-escritura}.

M E T O D O

A) Sujetos: Dos madres y sus dos hijos reprobados en primer grado de primaria.

Sujeto 1: Edad 7 años 6 meses

(S₁)

Sexo: Masculino

Escolaridad: primero de primaria (reprobado)

Sujeto 2: Edad: 7 años 6 meses

(S₂)

Sexo: masculino

Escolaridad: primero de primaria (reprobado)

Madre 1: Edad: 31 años

(M₁)

Ocupación: hogar

Escolaridad: Secundaria

IQ: 101 Normal

Madre 2: Edad: 23 años

(M₂)

Ocupación: Hogar

Escolaridad: Primaria

IQ: 65 Deficiente mental superficial

Para seleccionar los sujetos se tomaron como requisitos los siguientes:

- a) Tener la posibilidad de asistir a la Clínica y participar en el programa, con el objeto de asegurar la asistencia y participación de las madres e hijos durante el entrenamiento.
- b) Que el niño hubiera reprobado el primer año de primaria en el último ciclo escolar.

b) Las variables resultado del entrenamiento a las madres serán llamadas, en este caso, Variables Independientes (VI), porque al mismo tiempo eran manejadas por las Madres (Ms) para enseñar a sus hijos. Las variables son las siguientes:

- VI₁ Utilización de una secuencia de estímulos presentados en forma impresa y/o verbal. De acuerdo con el repertorio del niño, la madre aplicó los estímulos en forma impresa (para lectura), verbal (dictado para escritura) o impresa-verbal (ambas para visualización y repetición oral) (Apéndice A)
- VI₂ Aplicación de reforzamiento y castigo sociales. Ante las respuestas del niño la madre aplicó:
- a) Reforzamiento: Toda aquella respuesta social o tangible (un muy bien, bravo, una caricia, un regalo, un juguete, etc.), que se presente después de la respuesta correcta del niño.
 - b) Castigo: Toda aquella estimulación aversiva-verbal o física contingente al error cometido por el niño en la lectura, escritura, repetición oral o copia del estímulo (no, así no, eso está mal hecho; un regaño, un manazo etc.).
- VI₃ Aplicación de un programa de fichas. Ante las respuestas del niño la madre aplicó:
- a) Reforzamiento social asociado con la entrega de ficha.

- B) Escenario: Las sesiones experimentales se realizaron en un cubículo de dos por dos metros en el cual hay una mesa y dos sillas.
- C) Materiales: Un juego de tarjetas de 10x14.5 cm. Cada cual con una unidad de estímulo de letra script. Los estímulos fueron:
- a) Alfabeto en mayúsculas y en minúsculas
 - b) Sílabas simples y compuestas
 - c) Palabras formadas por sílabas simples y - compuestas.
 - d) Frases y oraciones
 - e) Hojas de registro, cuadernos de cuadrícula grande y lápices.
- D) Definición de variables:
- a) Las utilizadas para el entrenamiento a las madres, serán llamadas Variables de Entrenamiento (VEn), y fueron las siguientes:
 - VEN₁ Instrucciones: Explicación y demostración de cómo utilizar las secuencias de estímulos, o los procedimientos de reforzamiento y castigo sociales, o los de aplicación de un programa de fichas, según la fase del experimento.
 - VEN₂ Retrealimentación: Indicaciones correctivas de la aplicación de las técnicas y procedimientos para la enseñanza a sus hijos.
 - VEN₃ Reforzamiento social: Felicitación (bien, muy bien, etc.), por aplicar correctamente las técnicas y procedimientos durante la enseñanza a sus hijos.

b) Las variables resultado del entrenamiento a las madres serán llamadas, en este caso, Variables Independientes (VI), porque al mismo tiempo eran manejadas por las Madres (Ms) para enseñar a sus hijos. - Las variables son las siguientes:

VI₁ Utilización de una secuencia de estímulos presentados en forma impresa y/o verbal. De acuerdo con el repertorio del niño, la madre aplicó los estímulos en forma impresa (para lectura), verbal (dictado para escritura) o impresa-verbal (ambas para visualización y repetición oral) (Apéndice A)

VI₂ Aplicación de reforzamiento y castigo sociales. Ante las respuestas del niño la madre aplicó:

a) Reforzamiento: Toda aquella respuesta social o tangible (un muy bien, bravo, una caricia, un regalo, un juguete, etc.), que se presente después de la respuesta correcta del niño.

b) Castigo: Toda aquella estimulación aversiva-verbal o física contingente al error cometido por el niño en la lectura, escritura, repetición oral o copia del estímulo (no, así no, eso está mal hecho; un regaño, un manazo etc.).

VI₃ Aplicación de un programa de fichas. Ante las respuestas del niño la madre aplicó:

a) Reforzamiento social asociado con la entrega de ficha.

- b) Castigo social asociado con retiro de ficha -
(costo de respuesta).

Variables dependientes (conductas del niño) ante los estímulos presentados por la madre.

- VD₁ Lectura oral: Toda respuesta verbal emitida en forma silábica o global correspondiente al estímulo gráfico (conducta textual).
- VD₂ Escritura (por dictado): Toda respuesta escrita que corresponda al estímulo verbal dictado por la madre.
- VD₃ Repetición: Toda respuesta oral que reproduzca el estímulo verbal.
- VD₄ Copia: Toda respuesta escrita que reproduzca punto a punto el estímulo gráfico presentado por la madre.
- VD₅ No respuesta: Si después de diez segundos de ser presentado el estímulo, el niño no presenta la respuesta requerida por la madre en la lecto-escritura.

E) Registro:

Se utilizó un registro de frecuencia para las conductas de las madres y los niños (apéndice B). En cada sesión hubo observadores entrenados que registraron todas las categorías conductuales antes citadas.

F) Diseño:

Se utilizó un diseño de apareamiento ayuntado (Castro, L., 1978; y D'Amato, M., 1970), en el que se aparean dos organismos, estableciéndose alguna forma de control de uno de

ellos sobre la conducta del otro.

El diseño parece ser adecuado para esta investigación, ya que se consideró que las conductas de lecto-escritura de los niños dependían del control de estímulos que presentarán las madres. Por esto, aunque el programa de entrenamiento fue dirigido a ellas, era importante observar como a su vez aplicaban la información para controlar en sus hijos las conductas de lecto-escritura y los cambios que en éstas ocurrieran.

G) CONFIABILIDAD: Hubo dos observadores independientes registrando a cada una de las parejas madre-hijo. La fórmula para su obtención fué:

$$C = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

H) PROCEDIMIENTO: El procedimiento se dividió en dos partes principales:

- 1) Evaluación Diagnóstica de los sujetos.
- 2) Proceso de Entrenamiento a las madres.

Los puntos que cubrió cada una se describen a continuación:

1) Evaluación Diagnóstica de los sujetos.

Se realizó con los niños aplicando los siguientes instrumentos:

- a) Entrevista
- b) Test de la Figura Humana de Harris Goodenough
- c) Método de evaluación de la Percepción Visual de --

Marianne Frostig.

- d) Test ABC de Lorenzo Filho
- e) Prueba de lectura y escritura, según su grado escolar.

Con las madres se aplicó el WAIS y una prueba de lectura.

2) Proceso de entrenamiento a las madres.

En cubículos separados, cada una de las madres trabajó con su hijo en sesiones diarias de 40 min., con un intermedio de 5 min. Durante toda la investigación a cada niño el experimentador al inicio de cada sesión, realizó una evaluación inicial de lecto-escritura de una secuencia de estímulos adecuada a su repertorio. Si obtenía 80% mínimo de respuestas correctas en lecto-escritura, evaluada la siguiente secuencia; si obtenía menos del 80% de respuestas correctas entonces la madre procedía a la enseñanza de la lecto-escritura de esa secuencia de estímulos. Al final de cada sesión si el niño lograba en la evaluación el 80% de respuestas correctas en lecto-escritura entonces se daba por terminada la enseñanza de esa secuencia. En otra secuencia de estímulos, se repetía el mismo mecanismo de evaluación y enseñanza; en las diferentes fases de la investigación esta evaluación permaneció constante. En cada fase se manejó una variable diferente en la siguiente forma:

Fase A(LB): (S₁ 6 sesiones ; S₂ 7 sesiones). La madre enseñó a leer y escribir a su hijo sin recibir ella entrenamiento alguno; sólo instrucciones de que lo hiciera lo mejor posible utilizando las tarjetas de los estímulos impresos. Al finalizar cada sesión el investigador realizó -

una evaluación final de lecto-escritura de los estímulos enseñados al niño por la madre. No se realizó al niño evaluación inicial en lecto-escritura en la primera sesión de esta fase porque no se sabía que estímulos utilizaría la madre durante la sesión. En las siguientes sesiones la evaluación inicial se realizó considerando los estímulos que había enseñado la madre en la sesión anterior.

FASE B: (S₁, 5 sesiones; S₂, 6 sesiones). Entrenamiento en una secuencia de estímulos para la enseñanza de la lecto-escritura. Se dió entrenamiento a la madre sobre el uso de una secuencia de estímulos adecuada al repertorio del niño y la importancia de no cambiarla hasta que el niño la leyera y escribiera lo mejor posible. Las instrucciones específicas fueron como la siguiente: "Señora, para que un niño aprenda mejor a leer y escribir es necesario seguir un orden en su enseñanza, y éste puede ser de los más fácil a lo más difícil, por lo que es recomendable que empiece por palabras sencillas y sólo hasta que las sepa leer y escribir bien, enseñarle entonces palabras y frase más difíciles. Esto facilita el aprendizaje en el niño y a usted le permite guiar eficazmente su enseñanza". También se entrenó a las madres a no decir al niño el nombre de las letras, sino sílabas, palabras o frases completas según los estímulos de la secuencia. Asimismo, ellas, según su criterio, en el transcurso de la sesión, eliminaban los estímulos que su hijo leía y escribía mejor y se dedicaban a la enseñanza de los restantes presentándolos en forma impresa, verbal o impresa-verbal de acuerdo al desempeño que tuviera el niño. En el período de descanso y al final de cada sesión se dió retroalimentación a las ma-

dres sobre su desempeño, por ejemplo: "Señora, usted no siguió la secuencia que se le indicó, dictó palabras, por ejemplo: ferrocarril y fruta que son más difíciles y que el niño aún no está preparado para aprenderlas. Procure no hacer esto y sí seguir la secuencia que se le dió. Recuerde no decir el nombre de las letras, sino las sílabas, palabras o frases completas para que el niño las escriba". Al final de la sesión se realizó la evaluación de lecto-escritura de la secuencia que había enseñado la madre.

FASE C: (S₁ S₂, 4 sesiones) Entrenamiento en el manejo de reforzamiento y castigo sociales.) En esta fase se entrenó a las madres en la aplicación de los principios de reforzamiento y castigo sociales. Se enfatizó que disminuirían el castigo y aumentarían el reforzamiento social a las respuestas correctas de lectura y escritura de sus hijos. Se les dieron instrucciones específicas al inicio de cada sesión, retroalimentación de su desempeño en el período intermedio y final de la sesión, por ejemplo: "Señora, recuerde que tiene que premiar con un "muy bien", "correcto", "así es", "bien" o una caricia, etc., inmediatamente después de que el niño hizo mal lo que usted le indicó, no castigue después de un rato porque el niño en ese momento ya puede estar haciendo bien lo indicado y el castigo entonces será".

inadecuado" ó "Señora, está usted aplicando correctamente el reforzamiento y el castigo a las conductas de su hijo, continúe en esa forma". Se siguieron realizando las evaluaciones inicial y final de lecto-escritura de las secuencias enseñadas por las madres.

FASE D: (S₁ 23 sesiones, S₂ 22 sesiones) Entrenamiento de un programa de fichas. En esta fase se entrenó a las madres en el uso del reforzador social asociado con la pérdida de ficha de las que ya había ganado el niño. Se le dieron instrucciones y retroalimentación a cada madre en el intermedio y al final de cada sesión de la siguiente manera: "Señora, entregue la ficha junto o al mismo tiempo que le indica "muy bien", "bravo", "eso es", inmediatamente después de las respuestas correctas del niño en lectura o escritura", "Las fichas deben estar en su caja, no deje que el niño juegue con ellas". "Retire una ficha asociado con un "no, así no es", "lo leíste mal", "no así no se escribe", etc., inmediatamente después de las respuestas erróneas del niño en lectura o escritura".

Al final de cada sesión el sujeto podía cambiar sus fichas por reforzadores tangibles. La entrega de fichas fue disminuyendo hasta que sólo las consecuencias de tipo social fueron aplicadas. La retroalimentación a las madres también fue disminuyendo hasta que en las últimas sesiones sólo se les reforzaba, con un "bien" o "muy bien", al final de las mismas.

CAPITULO VIIR E S U L T A D O S

Se obtuvo una confiabilidad promedio de 86%. El registro para los datos de confiabilidad lo realizaron dos observadores independientes y se llevó a cabo en forma continua en las diez primeras sesiones y al azar en las siguientes en el transcurso de la investigación.

a) Resultados de la Evaluación Diagnóstica a los sujetos

Sujeto 1 (S₁):

Promedio de madurez intelectual: 90 Normal
Conciente de Percepción: 80 Abajo del promedio
Nivel de Madurez para el aprendizaje: Medio

Lectura: De 20 palabras, leyó 10 y en forma silábica; presentó dificultades en las que llevan r, g, j, z; lee 'b' por 'd', 'p' por 'q' y viceversa. Cambió 'en' por 'ne', 'un' por 'nu', 'pe' por 'se', 'os' por 'es'. También omitió letras en las palabras. En la lectura de una lección presentó las mismas características, -- además de no respetar la puntuación.

Escritura: En la copia de las palabras omitió letras, no hubo uniformidad en el tamaño

de las letras, se presentaron trazos*. En dictado, de un total de 20 palabras escribió bien 5. También presentó omisiones, sustituciones y no dejó espacios entre las palabras, lo que dificulta su lectura.

En la entrevista a la madre, no se reportó ninguna patología. Su desarrollo ha sido normal. Su padre tiene 36 años de edad y su madre 31. Es el cuarto hijo de un total de seis. Algunas veces habla seseando. No cursó pre-primaria y entró a la escuela a los seis años, reprobando el primer grado. La maestra reportó que cuando le pregunta algo el niño se pone a llorar y no contesta, lo mismo hace con algunos de su familia. Últimamente moja la cama casi todos los días, en castigo lava la sábana cuando regresa de la escuela. El papá a veces lo castiga pero cualquier otro día en el momento que recuerda el incidente. La madre se dedica al hogar y los hijos. El padre no tiene un trabajo fijo, labora de albañil, plomero, vendedor, etc. La casa donde viven es de un hermano de la madre y no pagan renta. Cuando no tienen dinero para la comida o gastos de la escuela la señora pide prestado a sus familiares. Refirió que quería el divorcio, pero no se atreve por sus hijos.

Madre 1 (M₁):

Edad: 31 años Ocupación: Hogar

Escolaridad: Secundaria

* irregulares

IQ = 101 Normal

Lectura: No respetó la puntuación, lee de corrido, sin pausas.

Sujeto 2 (S₂):

Promedio de madurez intelectual: 75 Limítrofe -
Cóciente de Percepción: 72 Abajo del promedio
Nivel de madurez para el aprendizaje: Inferior.
Requiere atención especial.

Lectura: No lee palabras, dice el nombre de algunas letras.

Escritura: En copia, trazó las letras irregulares, no hubo uniformidad en el tamaño y no dejó espacios entre las palabras. No escribió por dictado ninguna palabra sencilla (sólo la letra inicial), e invierte el trazo de las letras; como la d, b, p y q.

En la entrevista a la madre, se reportó que el niño ha tenido un desarrollo normal. A los 5 años sufrió una caída, se pegó en la sien izquierda y le salió sangre, esto no tuvo consecuencias. Su padre tiene 33 años de edad y su madre 23. Es el primero de dos hijos. Cursó kinder dos años, entró a la primaria a los seis años de edad y reprobó el primer grado; la maestra repor

tó que es muy distraído. Su casa es habitada también -- por otra familia y los abuelos paternos son dueños de la vivienda. Allí mismo tienen una recaudería que atienden todos esos familiares. Algunas veces el padre también - trabaja de albañil. La madre refirió tener muchos pro-- blemas con la disciplina del niño, ya que los abuelos lo consienten y el obedece más a ellos. Sobre esto existen frecuentes disgustos con los abuelos y el esposo, pero - él está de acuerdo en que sean ellos quienes decidan - - "que hay que hacer con el niño". También la madre dijo que quiere tener su propia casa para irse de allí, pero no sabe cuando será eso.

Madre 2 (M₂):

Edad: 23 años Ocupación: Hogar

Escolaridad: Primaria

IQ = 65 Deficiente mental superficial

Lectura: No respeta la puntuación, lee de corri-- do, deletrea; omitió y cambió letras y palabras.

b) Resultados del entrenamiento a las madres

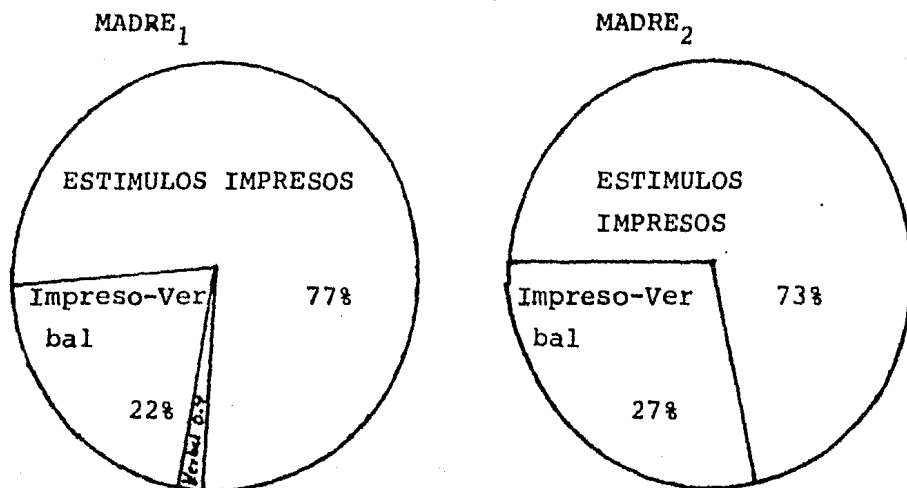
Los resultados del entrenamiento para que ellas cambiaran la forma de enseñar a leer y escribir a sus - hijos se pueden observar en cada fase del experimento al manipular cada una de las Variables Independientes (VI).

Los cambios de ejecución de las Madres (Ms) y sus efectos en las diferentes Respuestas (Rs) de los Niños sujetos (Ss), serán analizados de acuerdo a la Triple Relación de Contingencia:

Estímulo \longrightarrow Respuesta \longrightarrow Consecuencia

FASE A (LINEA BASE)

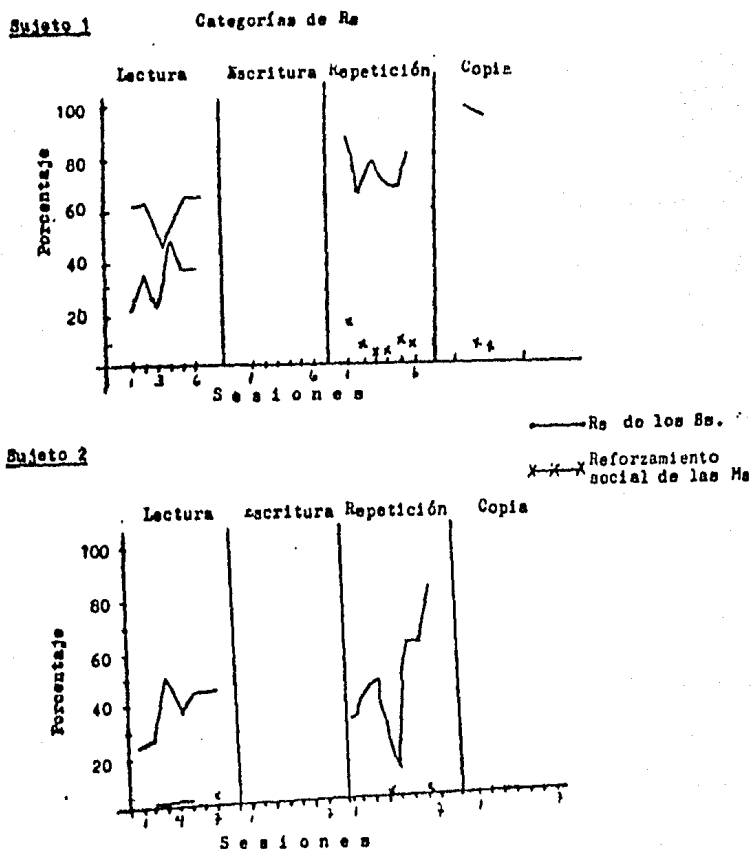
En los resultados obtenidos en esta fase se observó en ambas Ms que la manera como aplican o manejan los procedimientos de estimulación y reforzamiento no es la más adecuada. En la primera sesión las Ms seleccionaron al azar diferentes estímulos: algunas palabras y frases y mayor cantidad de letras del abecedario. Todos estos estímulos formaron secuencias de enseñanza, pero inadecuadas a los repertorios de los Ss. Del total de veces que tales estímulos fueron repetidamente presentados por las Ms (M_1 y M_2) respectivamente, el 77% y 73% - promedio correspondió a la forma impresa y el 22% y 27% a la impreso-verbal. No presentaron estímulos en forma verbal (dictado), para la escritura (gráfica 1).



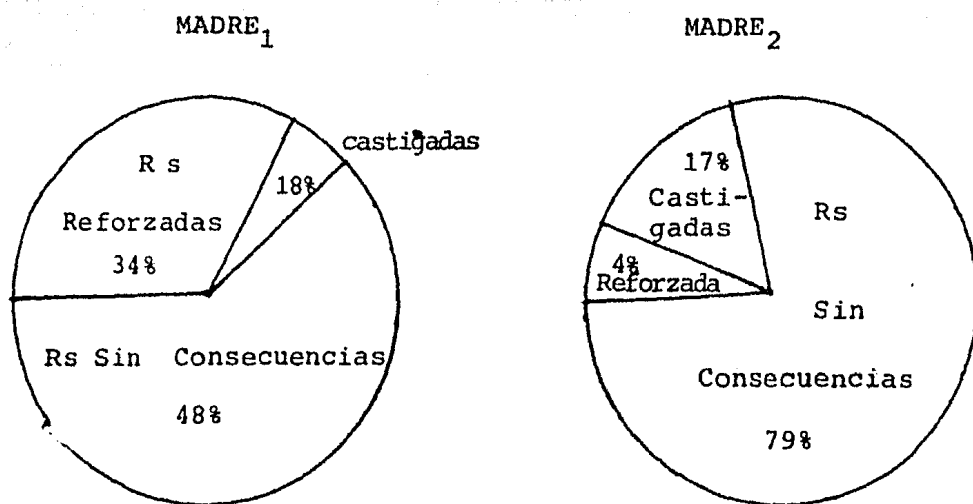
Gráfica 1: Porcentaje promedio de la forma de presentación de los estímulos que integraron secuencias elegidas al azar por las Ms y que fueron inadecuadas a los repertorios de los Ss, en línea base.

Ante los estímulos de las secuencias de enseñanza presentados por las Ms, la gráfica 2 muestra los porcentajes de Rs de los Ss y el Reforzamiento social que aplicaron las Ms en cada sesión. Aparentemente las Rs correctas de lectura se estabilizaron, sin embargo, eran Rs ante secuencias de estímulos inadecuadas a los repertorios de los Ss. En términos generales en esta fase -- del total de consecuencias que las Ms proporcionaron se

observa que el mayor porcentaje de Rs de los Ss no obtiene ninguna de ellas (gráfica 3). La M_1 reforzó las Rs - de lectura correctas un 34%, pero ante una secuencia que en su mayoría contenía sólo letras del abecedario, inadecuada al repertorio del S_1 . Las Ms no presentaron estímulos verbales para la escritura. Los Ss empezaron a -faltar después de la 4a sesión.



Gráfica 2: Porcentajes de Rs correctas de los Ss y, reforzamiento social de las Ms, en cada sesión de la línea Base.



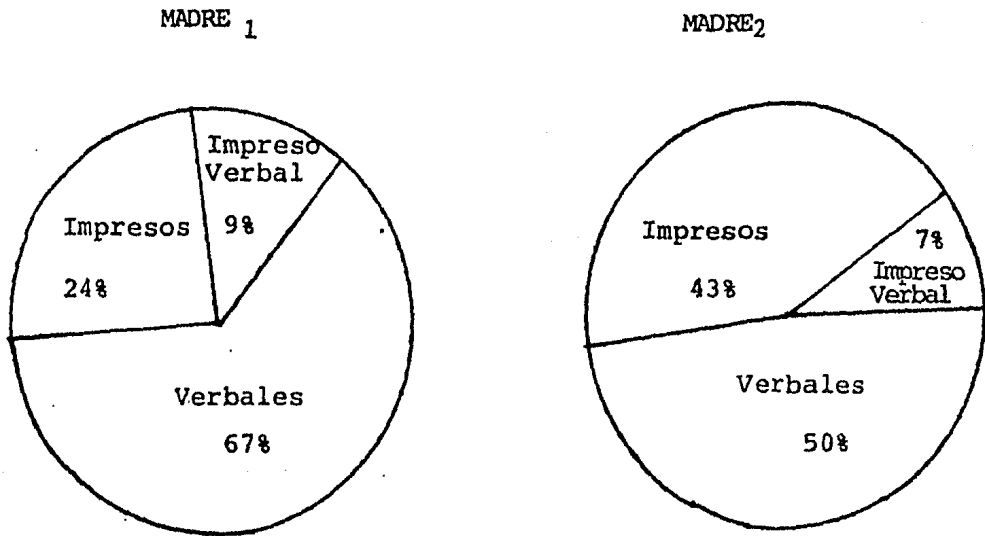
Gráfica 3: Porcentaje de Rs reforzadas, castigadas y sin - consecuencias por parte de las Ms ante las Rs de lectura de los Ss en línea base.

FASE B: VI₁ (Entrenamiento en la aplicación de una secuencia de estímulos adecuada al repertorio de los Ss).

Durante esta fase del entrenamiento a las Ms el efecto de la VI₁ se observa en dos aspectos: 1) en relación a la frecuencia y forma de presentar los estímulos de la secuencia⁽¹⁾ y 2) en cuanto al aumento del porcentaje de Rs correctas de lecto-escritura de los Ss. La gráfica 4 muestra que del total de veces que las Ms aplicaron los estímulos de las secuencias adecuadas al repertorio de los Ss la presentación fue tanto en forma impresa para lectura como verbal (dictado) para la escritura. Aún cuando la secuencia de estímulos era sugerida por el experimentador su adecuada utilización por parte de las Ms fue importante para considerar

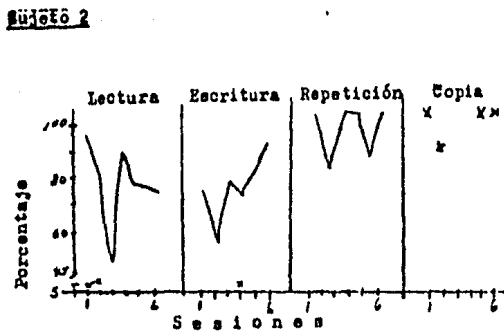
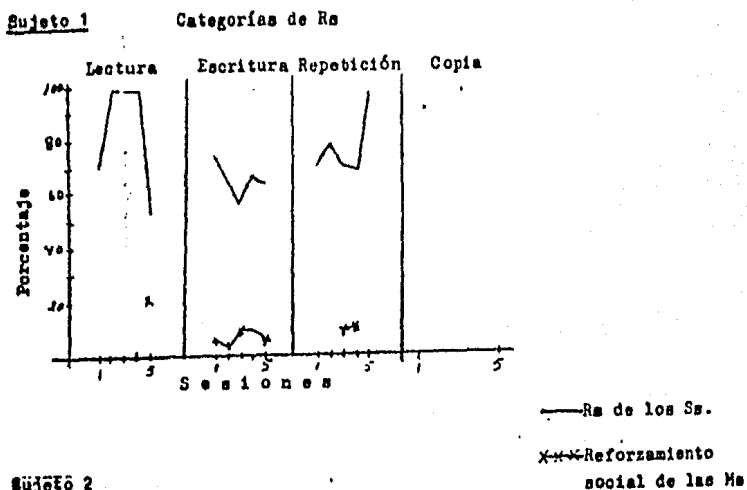
(1) Cada secuencia contenía un promedio de 15 estímulos, los cuales se presentaban repetidamente (Apéndice A).

la como correcta. Durante la enseñanza a los Ss las mismas Ms, de acuerdo a su criterio, iban eliminando de la secuencia los estímulos que el niño ya leía y escribía mejor, enfocando su atención al manejo de aquellos en los que los Ss mostraban más dificultades. La M₁ aplicó los estímulos con más frecuencia en forma verbal (dictado), y la M₂ presentó en casi igual proporción tanto la impresa como la verbal. La forma de presentación impresa-verbal que sólo propiciaba las Rs de repetición y copia por parte de los Ss se mantuvo en un bajo porcentaje.



Gráfica 4: Fase B. Porcentaje promedio de la forma de presentación de los estímulos que integraron secuencias de enseñanza adecuadas a los repertorios de los Ss.

Ante las secuencias de estímulos presentados por las Ms, - los Ss dieron Rs correctas superiores al 45%, este porcentaje fue mayor que en la Fase A (gráfica 5). El S₂ disminuyó el porcentaje de Rs correctas de lectura en la sesión tres.

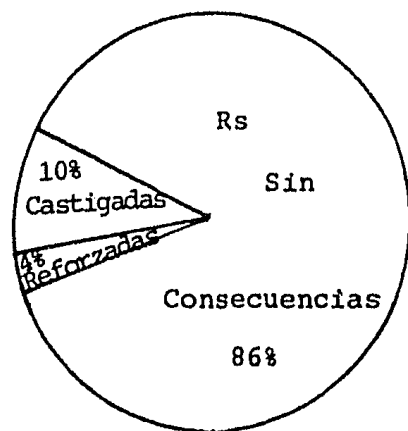


Gráfica 5. Porcentaje de Rs correctas de los Ss, secuencias de estímulos y Reforzamiento social aplicado por las Ms, en la Fase B.

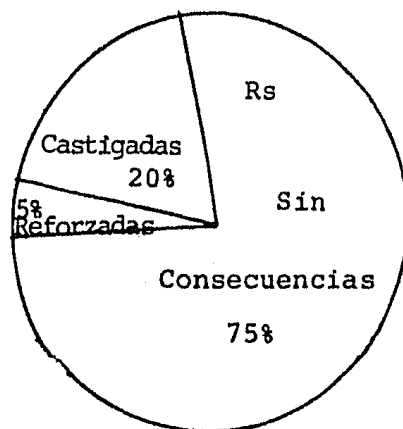
En los S_1 y S_2 , el 86% y 98% de Rs de lectura y el 75% y 95% de Rs de escritura continuaron sin recibir consecuencias de parte de las Ms. (gráfica 6).

MADRE₁

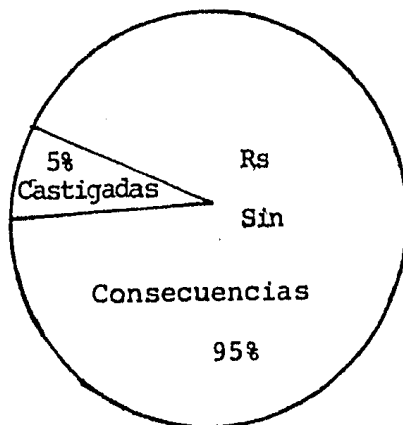
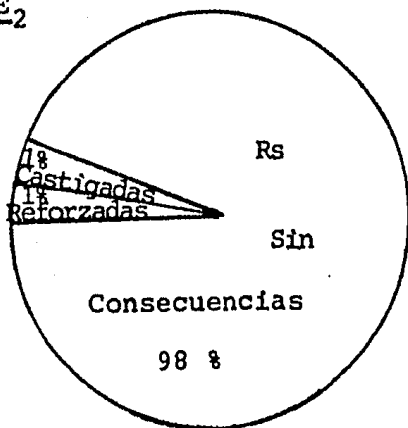
LECTURA



ESCRITURA



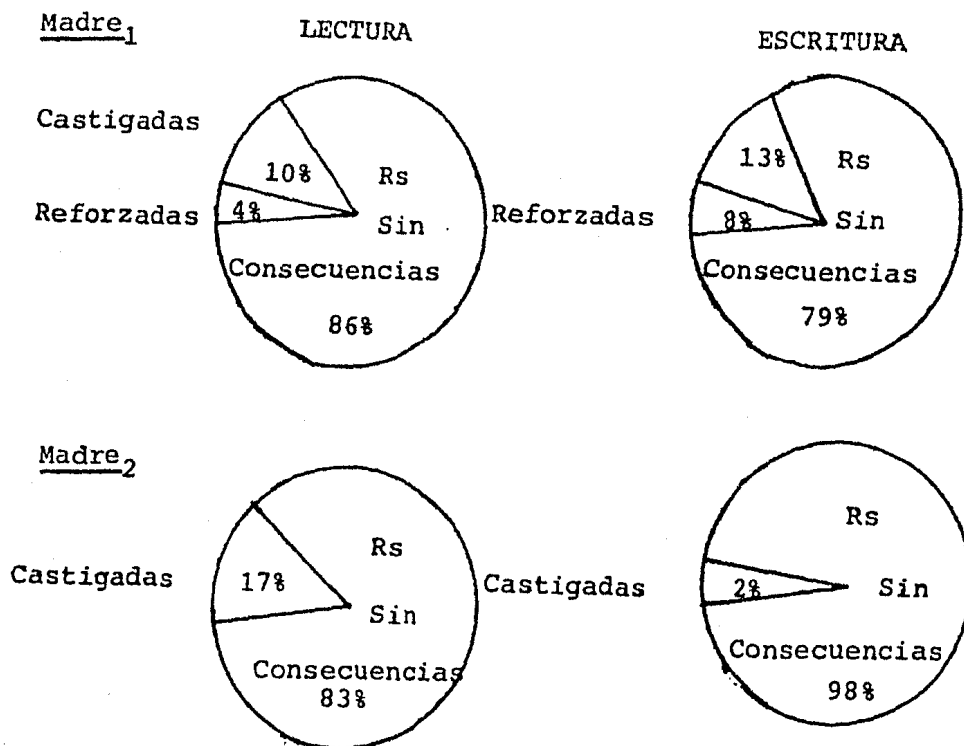
MADRE₂



Gráfica 6: Porcentaje de Rs reforzadas, castigadas y sin consecuencias por parte de las Ms ante las Rs de -- lecto-escritura de los Ss en la Fase B.

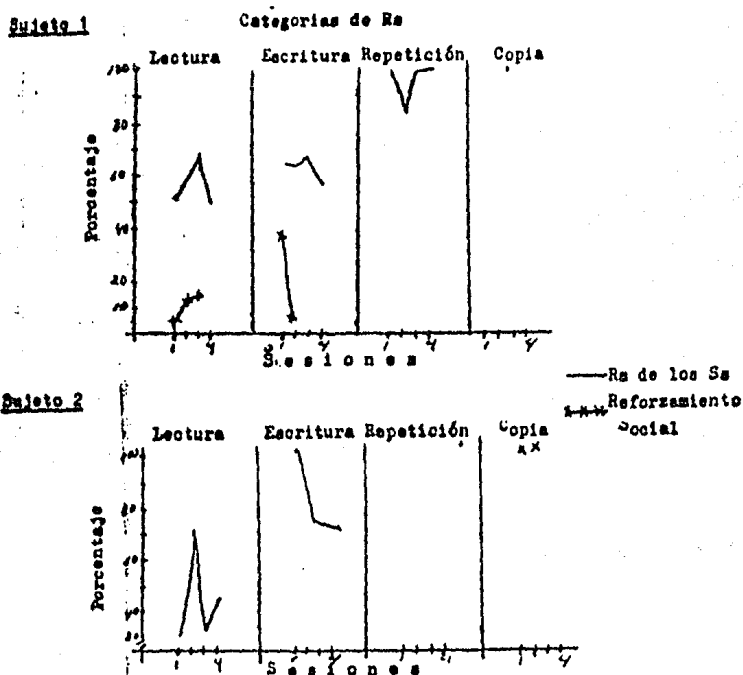
FASE C: VI₂ (Entrenamiento en la aplicación de Reforzamiento y Castigo Sociales).

Durante el entrenamiento a las Ms en la VI₂ se enfatizó que debían aumentar la aplicación de reforzamiento y disminuir el castigo sociales, esto tuvo en las dos Ms efectos diferentes, pero en ninguna fueron significativos, como se muestra en la gráfica 7. El porcentaje de Rs reforzadas y sin consecuencias se mantuvo casi en la misma proporción que en las fases anteriores.



Gráfica 7: Porcentaje de Rs reforzadas, castigadas y sin consecuencias por parte de las Ms ante las Rs de lecto-escritura de los Ss en la Fase C.

En el transcurso de las sesiones el S_1 , al igual que en la Fase B, presentó Rs correctas de lectura arriba del 50% y el S_2 volvió a presentar variaciones. Las Rs correctas de escritura se mantuvieron también arriba del 50%, -- igual que en la fase anterior. Las Rs de copia y repetición no se presentaron en ambos Ss en varias sesiones porque las Ms disminuyeron la estimulación de este tipo de Rs (gráfica 8).

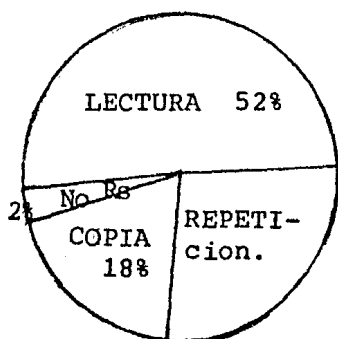


Gráfica 8: Porcentaje de Rs correctas de los Ss, secuencias de estímulos y reforzamiento social aplicados por las Ms, en la Fase G.

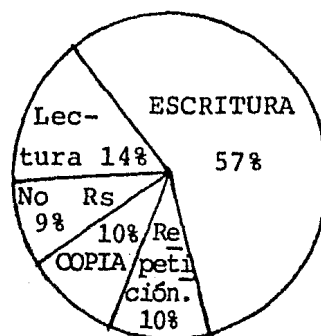
Por último, las gráficas 9 y 10 muestran en cada fase, el porcentaje de Rs totales en cada categoría de conducta de los sujetos. En el S_2 disminuyó el porcentaje de No respuestas en la fase D, los resultados de esta fase se describen enseguida de las gráficas.

S u j e t o

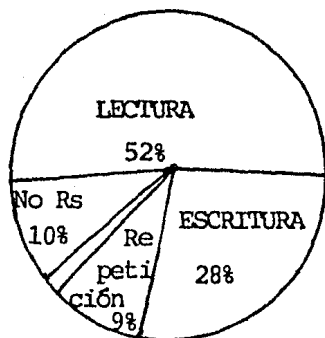
F A S E A



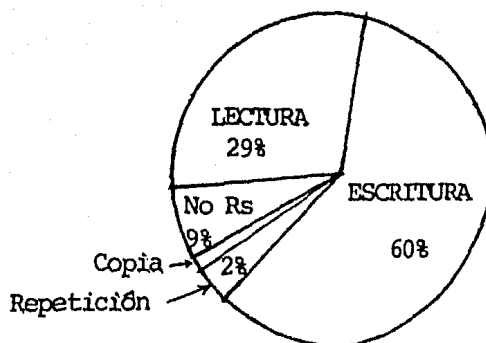
F A S E B



F A S E C



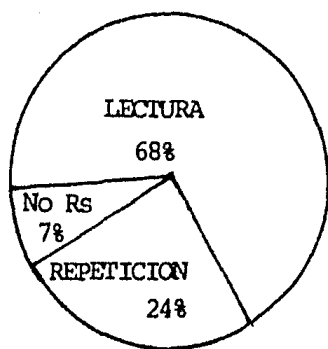
F A S E D



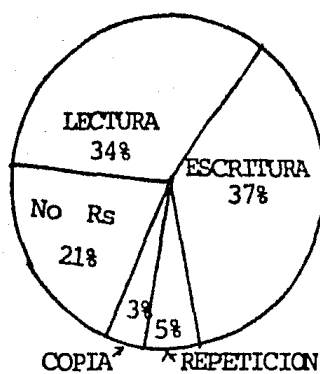
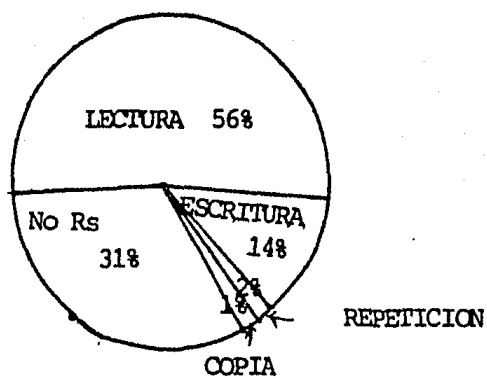
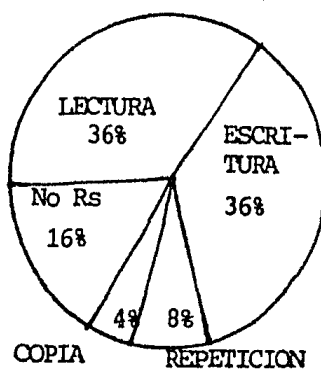
Gráfica 9: Muestra el porcentaje de Rs del S_1 en lectura, escritura, repetición, copia y No Rs en cada fase.

S U J E T O 2

F A S E A



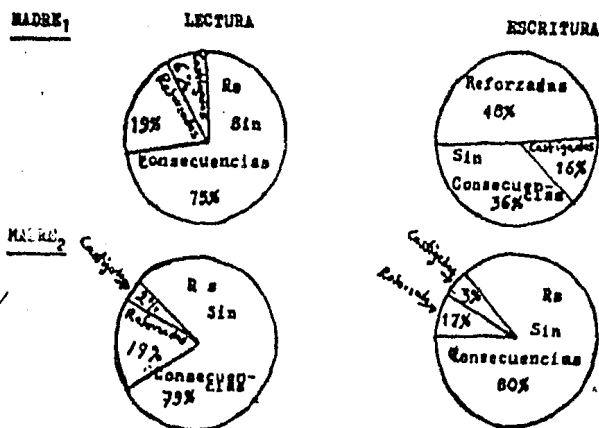
F A S E B



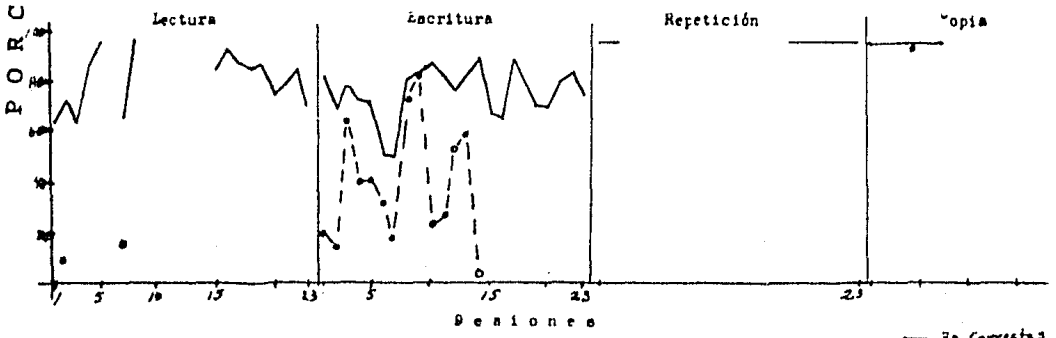
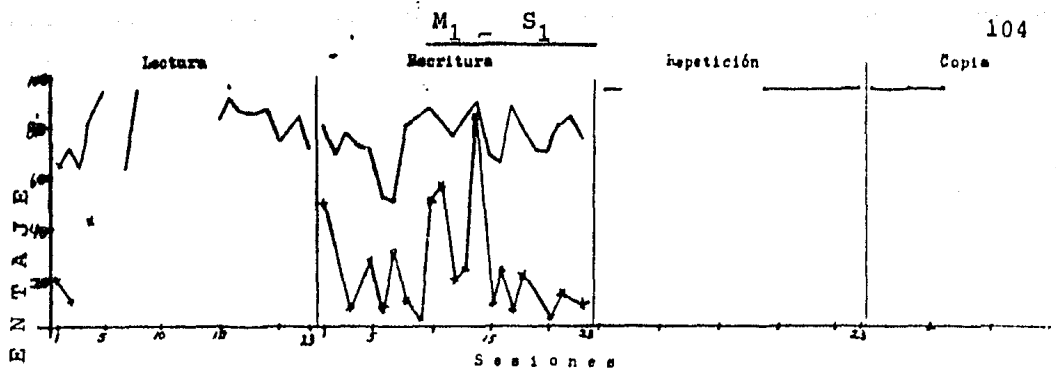
Gráfica 10: Muestra el porcentaje de Rs del S₂ en lectura, - escritura, repetición, copia y no Rs en cada fa se.

FASE D: VI₃ (Entrenamiento en la aplicación de un programa de Costo de Respuesta).

El programa de castigo fue continuo y los de reforzamiento fueron: Rf₃ y Rf₆. Al S₁ en las últimas nueve sesiones le entregaba la M₁ una ficha al final de la sesión. En términos generales la influencia de la VI₃ se aprecia en la gráfica 11: las Ms disminuyeron el porcentaje de Rs castigadas y aumentaron el de Rs sin consecuencias se siguieron presentando en más del 80% en la M₂. En el transcurso del entrenamiento a las Ms, durante las sesiones se observó que aumentaron considerablemente la aplicación de reforzamiento social y las Rs correctas de lecto-escritura de los Ss se mantuvieron arriba del 50%, a pesar de que en las últimas sesiones disminuyeron el reforzamiento social y tangible (gráficas 12 y 13).

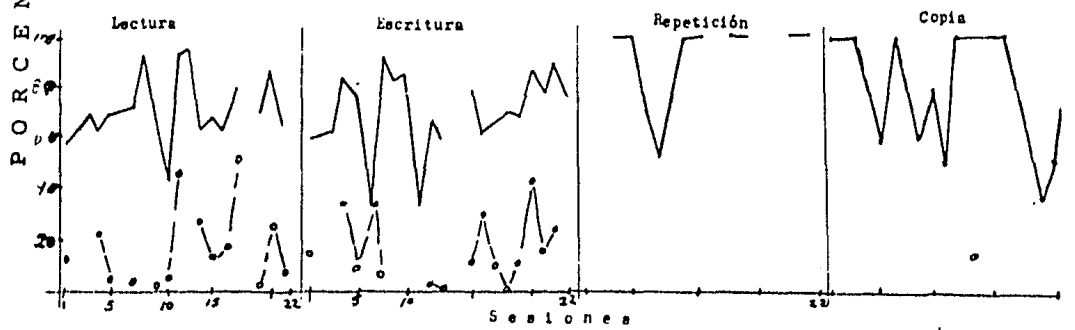
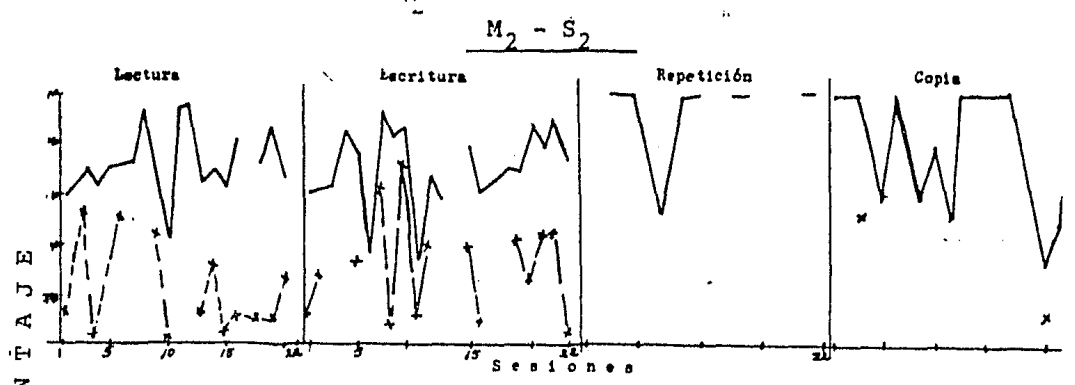


Gráfica 11: Porcentaje de Rs reforzadas, castigadas y sin consecuencias por parte de las Ms ante las Rs de lecto-escritura de los Ss (Fase D).



Gráfica 12: Porcentajes de Rs correctas del S₁ y reforzamiento social y con fichas aplicados por la M₁ en la Fase D.

- Rs Correctas
- x- Reforzamiento social
- o Reforzamiento con fichas.



Gráfica 13: Porcentajes de Rs correctas del S₂ y reforzamiento social y con fichas aplicados por la M₂ en la Fase D.

- Rs Correctas
- x- Reforzamiento social
- o Reforzamiento con fichas

En el cuadro 7.1, se presentan los porcentajes promedio del castigo social y de costo de respuesta que las madres aplicaron a los niños. En esta fase D, se observa que la M_1 castigó más socialmente que la M_2 .

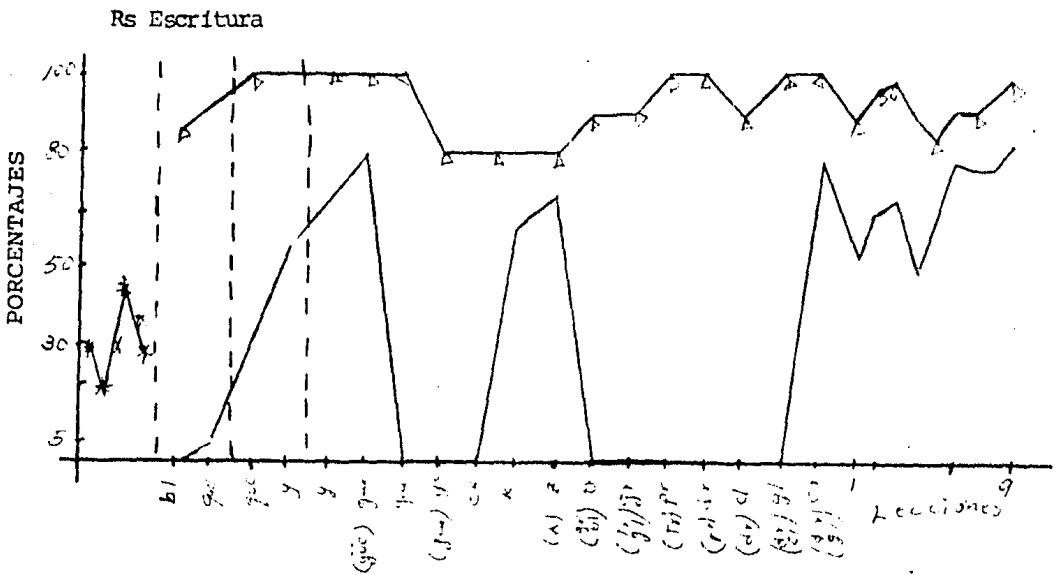
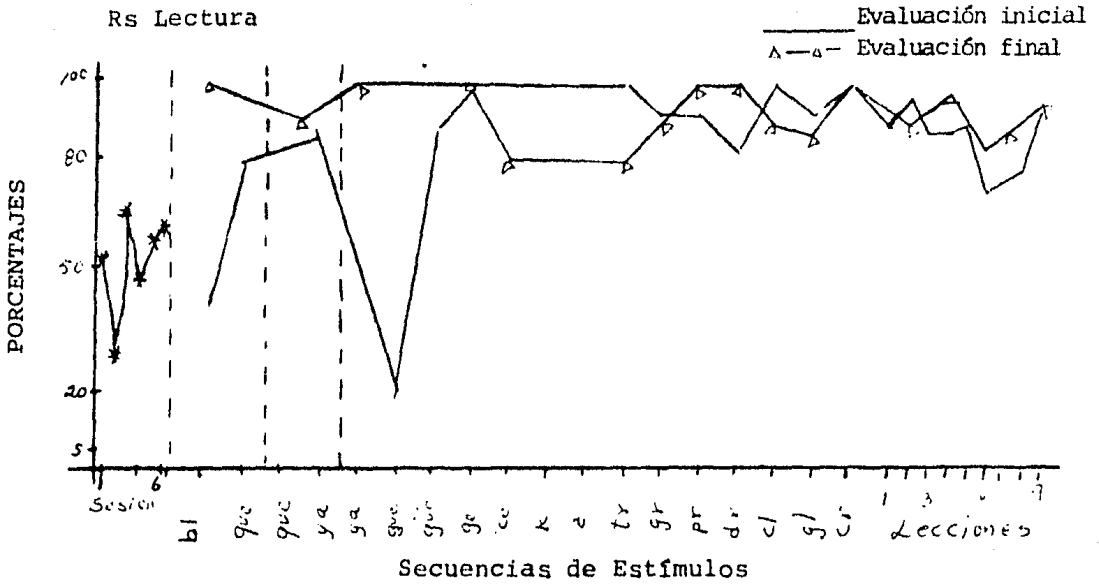
Categorías de respuestas de los Ss	Castigo Social		Castigo de Respuesta.	
	M_1	M_2	M_1	M_2
Lectura	11	6	--	5
Escritura	13	5	8	13
Repetición	---	---	---	---
Copia	---	---	---	---
No respuesta.	70	50	30	35

Cuadro 7.1 Porcentaje promedio de castigo (social y costo de respuesta), aplicado por las madres a las respuestas incorrectas de los sujetos, en la Fase D.

Los efectos generales del programa de entrenamiento a las Ms se observan en los cambios de las evaluaciones iniciales y finales de cada secuencia de estímulos presentados a los Ss (gráficas 14 y 15). En las evaluaciones iniciales no alcanzaron el 80% mínimo de Rs correctas en cambio después de la enseñanza impartida por sus Ms lograron más del 80%, tanto en lectura como en escritura, de todas las secuencias. Aunque el S₁ presentó en las evaluaciones iniciales un alto porcentaje de Rs correctas de lectura, no sucedió lo mismo en escritura. La enseñanza de la M₁ se centró más en la escritura y la lectura del S₁ sólo se fue perfeccionando. El S₂ presentó en las evaluaciones iniciales bajos porcentajes tanto en lectura como en escritura, la enseñanza de la M₂ enfatizó ambas.

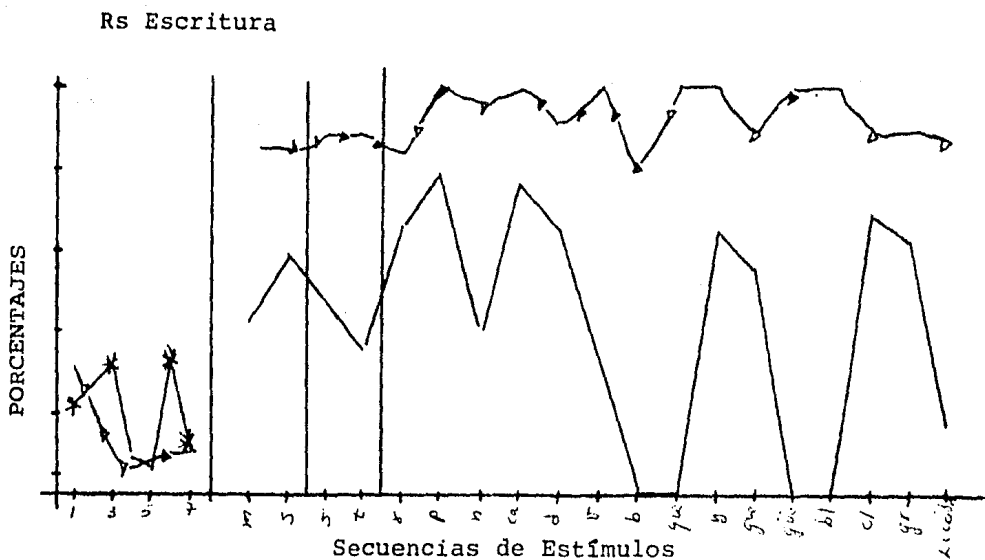
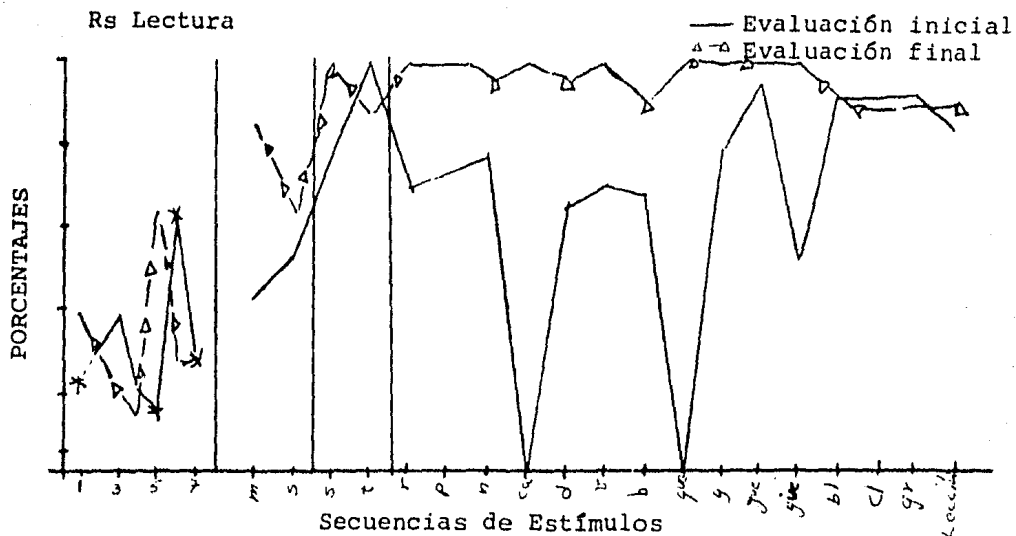
Las gráficas también muestran los "nombres" de las secuencias de estímulos aplicados por las Ms en cada sesión. En las evaluaciones iniciales y finales y durante la enseñanza, en varias secuencias se agregaron estímulos de otras diferentes, con el objeto de que los Ss diferenciaran entre varias sílabas las que podrían tener el mismo sonido, pero escritura diferente.

La gráfica 16 muestra las secuencias que aplicaron las Ms y el tiempo que emplearon para cada una de ellas. Aunque en ambos fue disminuyendo el tiempo de enseñanza, el S₁ requirió de menos tiempo en cada secuencia ya que él solo presentaba dificultades en la escritura; en cambio el S₂ requirió de más tiempo de entrenamiento tanto en lectura como en escritura.



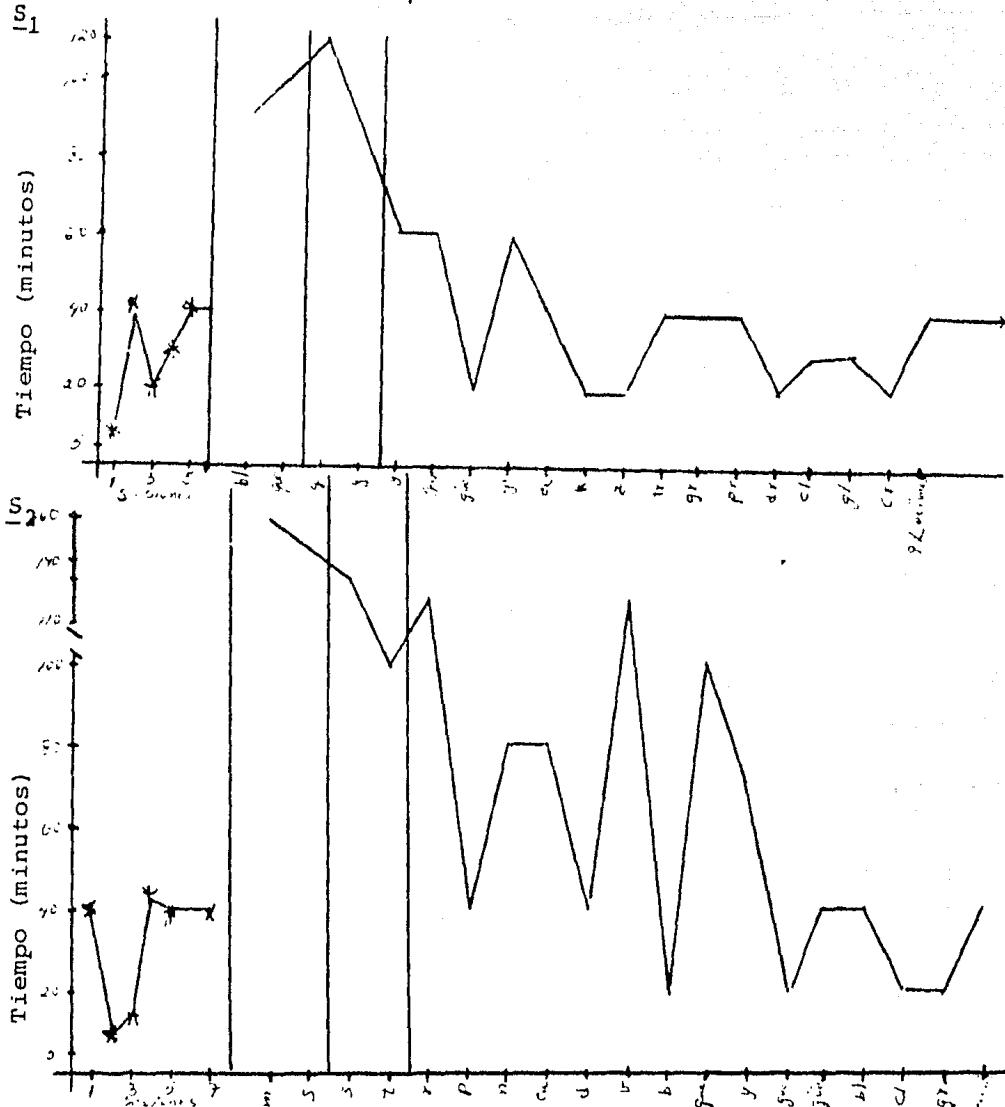
Gráfica 14: Porcentaje de Rs correctas de lectura y escritura en las evaluaciones inicial y final de cada secuencia de estímulos; antes y después de la enseñanza impartida por la M_1 al S_1

* Secuencia inadecuada al repertorio de los Ss (LB). Se agregaron estímulos de esas secuencias (en lecto-escritura).



Gráfica 15: Porcentaje de Rs correctas de lectura y escritura en las evaluaciones inicial y final de cada secuencia de estímulos; antes y después de la enseñanza impartida por la M_2 al S_2 :

* Secuencia inadecuada al repertorio del S (LB)

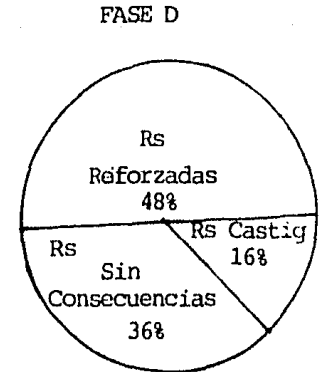
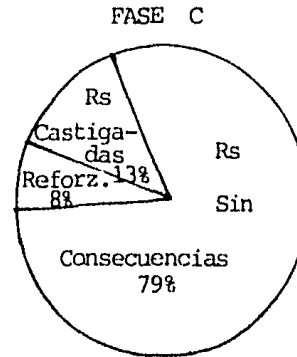
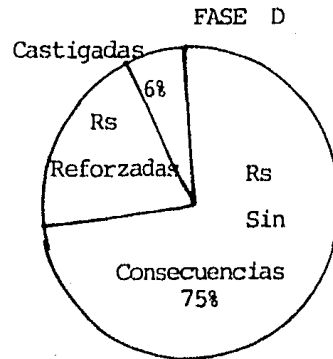
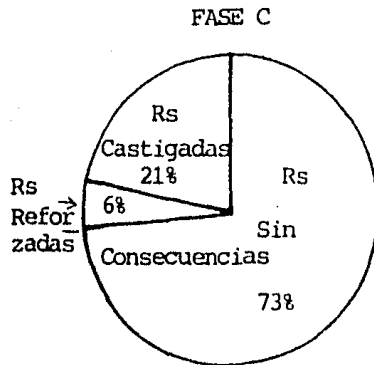
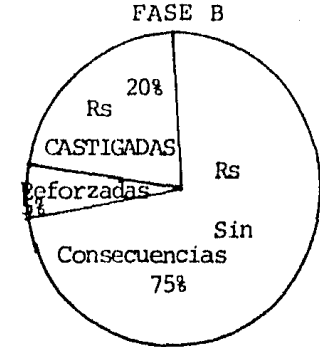
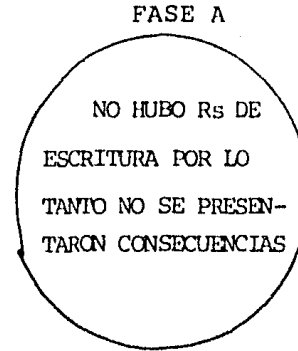
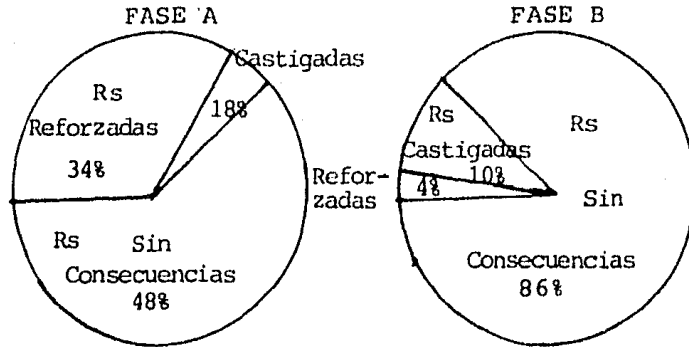


Gráfica 16: Número de minutos empelados en la enseñanza de la lecto-escritura de cada secuencia de estímulos.

* Secuencias inadecuadas al repertorio de los Ss, (LB).

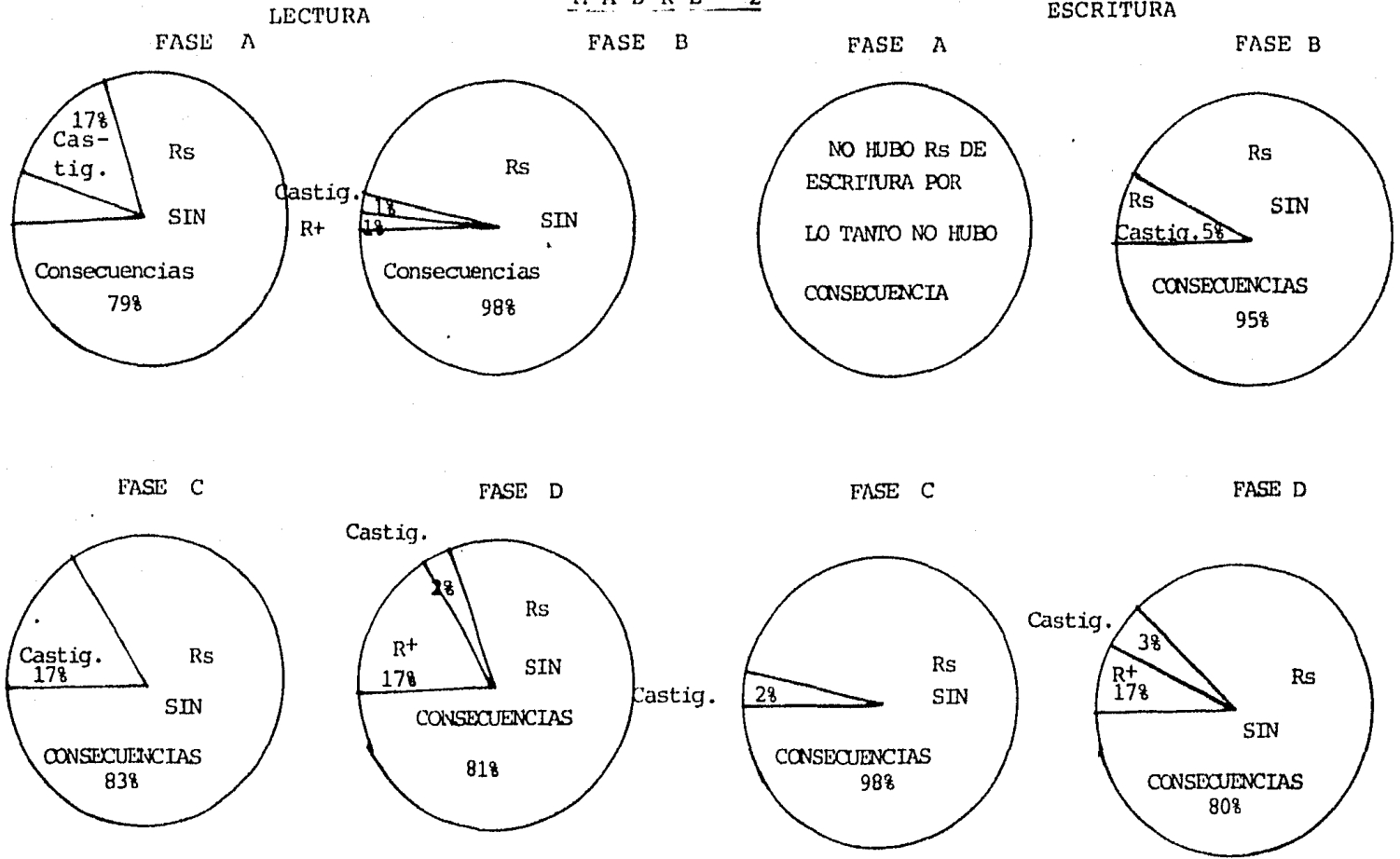
LECTURA

ESCRITURA



Gráfica 17 : Porcentaje de Rs reforzadas, castigadas y sin consecuencias por parte de la M₁ , en cada fase y categoría de Rs de los Ss.

M A D R E 2



Gráfica 18: Porcentaje de Rs reforzadas, castigadas y sin consecuencias por parte de la M₂, en cada fase y categoría de Rs de los Ss.

D I S C U S I O N

El principal propósito de esta investigación fue el de estudiar la efectividad de un programa de entrenamiento a padres para que ellos, a través de la aplicación de técnicas y procedimientos conductuales, enseñen a leer y escribir a sus hijos. Aunque los resultados obtenidos no son -- del todo generalizables debido a los pocos sujetos y conductas registradas de algo tan complejo como es el proceso de enseñanza aprendizaje, sí indican en las diferentes fases del estudio, el efecto de cada una de las variables de entrenamiento. A continuación se discuten algunos aspectos -- importantes de los resultados.

El hecho de que en esta investigación se haya utilizado una intervención de tipo análoga (Boyd, Stauber y Bluma, 1967), permitió observar una muestra del problema que se -- origina en el ambiente natural. La participación de los pa-- dres puede fracasar al no incluir una asesoría y directa -- supervisión de "qué" y "cómo" enseñar al niño que fracasa-- en el aprendizaje de la lecto-escritura. En este estudio -- se entrenó a las madres en : a) el "qué", en este caso los estímulos de una secuencia adecuada al repertorio de sus -- hijos, y b) en el "cómo" en este caso a través de la ade-- cuada aplicación de esa secuencia, estimulando tanto la -- lectura como la escritura. En este estudio se observó que en la línea base las madres no estimularon sistemáticamente la lecto-escritura, al azar presentaron los estímulos, por esto en la gráfica 2 parece que se estabilizan las respues-- tas de lectura correcta de los niños, sin embargo eran ante una secuencia inadecuada a su repertorio. Las madres no cambiaron los estímulos ni propiciaron la escritura (por-

dictado); todo esto parece haber influido para que los niños se negaron o resistieran a seguir participando. Las madres también mostraron inconformidad (quejas con el experimentador y faltas de asistencia), pero ellas no cambiaron la secuencia de estímulos, ni la forma de presentación de los mismos.

El orden azaroso de presentación de los estímulos y el que las madres enseñaran a sus hijos el nombre de las letras parece haber dificultado la adquisición de la lecto-escritura por lo que los niños en las evaluaciones finales de la línea base no lograron el 80% mínimo de respuestas correctas. Esto se relaciona con los resultados de la investigación de Galván, E., et al (1975), sobre que la anterior adquisición de letras y sílabas posteriormente disminuye la velocidad de adquisición de las palabras.

En la fase B se observó el efecto del entrenamiento a las madres sobre la aplicación de una secuencia de estímulos adecuada al repertorio de cada niño. La secuencia fue sugerida por el experimentador y las madres debían aplicarla de acuerdo a las instrucciones y retroalimentación que recibían. Aunque, la participación de las madres fue también tomada en cuenta en relación a que, según su criterio, ellas mismas durante la enseñanza a sus hijos decidían la frecuencia y forma de presentación de los estímulos (impresa, verbal, o impresa-verbal), y eliminaban aquellos que el niño ya leía y escribía mejor. También se observó que las madres estimularon tanto la lectura como la escritura, en la forma siguiente: La madre 1, con mayor frecuencia en forma verbal (dictado), ya que su hijo presentaba más dificultades en la escritura. La madre 2, alternadamente, primero

la lectura y después la escritura en cada secuencia. El sujeto², disminuyó el porcentaje de respuestas correctas de lectura en la sesión 3, esto pudo deberse a que después de repetidas presentaciones de los mismos estímulos impresos de una secuencia él ya no los atendió y dió cualquier respuesta inmediata aunque fuera errónea. La madre aplicó repetidamente los mismos estímulos porque aún cuando el niño mejoraba su lectura no era lo mismo en su escritura. En el entrenamiento se le indicó que cuando su hijo leyera mejor la secuencia, ella aplicara con más frecuencia los estímulos en forma verbal y menos en forma impresa. A la siguiente sesión realizó mejor lo indicado y el niño volvió a subir el porcentaje de respuestas correctas de lectura.

El hecho de que las madres dirigieran su actividad a objetivos específicos y estimularan mínimamente las respuestas de repetición y copia en los niños, está relacionado con hallazgos de (Mc Doell, Ec.; Corey, R., y Shamow, J (descritos por Bijou y Rayek, 1978), sobre que las conductas necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura pueden ser simplificadas y al final lograr en menos tiempo los mismos objetivos. En relación a esto, los resultados de este estudio indican que las madres utilizaron en bajo porcentaje la forma de presentación impreso-verbal para las conductas de repetición oral y copia por parte del niño; sin embargo se requiere más investigación que controle sólo esos aspectos.

El conocimiento y comprensión de los procesos básicos y sus alteraciones tiene sin duda gran importancia en sí mismos, pero deben considerarse sólo como indicadores generales para establecer estrategias de tratamiento, Además -

es necesario considerar que si bien en México para evaluar dichos procesos se emplean instrumentos psicológicos, la mayoría de ellos han sido traducidos de otros idiomas y no estandarizados con población mexicana (Ostrosky, S., et.al, 1984), por lo que el diagnóstico presenta limitaciones. En el tratamiento de niños diagnosticados con algunos síntomas de dislexia se ha observado que han superado esas alteraciones a través de la aplicación de los procedimientos de reforzamiento (Backoff y Lovitt, 1979); también niños con retraso mental han aprendido a leer y escribir con programas especiales que consideran el arreglo de las contingencias, el repertorio de entrada y simplificación de las conductas requeridas al objetivo (Berner, N., Grimm, A., 1978; Bijou y Baer, 1977; Ribes, I., 1977). El tiempo y costo de tales programas puede ser minimizado si son apoyados -- por los padres bajo la asesoría profesional. En este estudio es importante señalar que los resultados del diagnóstico de los niños indicaron diferentes niveles de madurez -- intelectual (S_1 -Normal y S_2 - Límitrofe), cocientes de -- percepción abajo del promedio y algunos síntomas de dis -- lexia (omisiones, sustituciones, reversiones, etc.) Las -- madres también presentaron diferentes características de -- CI (M_1 -normal y M_2 - deficiencia mental superficial), pero -- iguales problemas de lectura (deletreo, omisiones, falta -- de puntuación, etc.). Sin embargo independientemente de -- las alteraciones de los procesos básico o de los bajos re -- pertorios de los niños y de las diferencias individuales -- de las madres, los resultados de esta investigación mues -- tran el interés y posibilidad de las mdres de participar -- y ayudar a sus hijos a superar esos problemas a través de

la asesoría profesional. En este estudio, al sujeto 1 lo iban a promover al segundo grado, porque a criterio de su profesora ya sabía leer y escribir bien, pero esto no fue posible porque presentaba retraso en aritmética en comparación al grupo en que sería incorporado.

En futuras investigaciones se recomienda entrenar a -- las madres en la aplicación sistemática del principio de Premack: dado cualquier par de respuestas, la más probable reforzará la menos probable. Tal vez esto aumente la aplicación de reforzamiento ya que para las madres es más tangible por ejemplo el que el niño pueda o no salir a jugar o ver la televisión si realiza bien las tareas de lectura y escritura: probablemente se incrementarían las respuestas correctas como ha sido demostrado en otras investigaciones (Bijou y Rayek, 1978). Esta sugerencia es debida a que en esta investigación aunque en la fase C el entrenamiento enfatizó a las madres que aumentaran el reforzamiento y disminuyeran el castigo social, esto no tuvo efectos notables en las madres*, tal vez porque dado su bajo repertorio de entrada en cuanto a la aplicación de reforzamiento social requerían de más tiempo de entrenamiento o de apoyos tangibles que les recordara o facilitará la aplicación de este tipo de consecuencia; en cambio en la presentación de castigo sí tenían buen repertorio por lo que la M₂ -- aumento su presentación en esta fase (gráfica 7) También se observó que el sujeto 2 incrementó el porcentaje de No respuestas y presentó variaciones en las respuestas correctas de lectura (gráficas 8 y 10) tal vez esto no fue por las consecuencias aplicadas por la madre, sino por la repetida -- presentación de los estímulos impresos de una misma secuencia. Aquí ya no se indicó nada a la madre para que disminu

* gráficas 17 y 18.

yera esa forma de estimulación porque ya era otra fase experimental. Sin embargo, ella siguió estimulando en las siguientes sesiones tanto la lectura como la escritura ya que en ambas presentaba problemas su hijo.

En la fase D, el entrenamiento a las madres en la aplicación de un programa de fichas tuvo mejores resultados. Aquí es importante señalar que estaban planeadas 10 sesiones para cada fase del estudio, sin embargo, en las tres primeras fases los sujetos tuvieron frecuentes faltas de asistencia. Según argumentaron tenían otros quehaceres en casa o porque a veces los niños se negaron a asistir. En cambio en la fase D los sujetos (madres y niños) tuvieron un mínimo de faltas de asistencia, y se pudo prolongar hasta 22 y 23 sesiones respectivamente (las 10 planeadas de entrenamiento y las restantes de seguimiento). En esta fase se observaron cambios en los aspectos siguientes: a) incremento en la participación de las madres y los niños, ya que tuvieron mayor porcentaje de asistencia a las sesiones; b) en el decremento de las No respuestas, más notables en el S₂ (gráficas 9y10) y c) en la disminución del tiempo de enseñanza de las secuencias para lograr el 80% mínimo de respuestas correctas en las evaluaciones finales de las secuencias (gráfica 16). Aunque en este punto es necesario considerar que los niños en esta fase ya contaban con un repertorio más amplio que podían generalizar (Carpio, H., y Olmos, R ¹⁹⁷⁵ 1979).

También pudieron influir los efectos acumulados de la administración repetida de las secuencias, o también pudo ser efecto del sistema motivacional (programa de fichas). Los resultados sugieren más este último punto, ya que el -

cambio en la disminución del tiempo de enseñanza para lograr el 80% de respuestas correctas en las evaluaciones finales de las secuencias es más notable cuando comienza la fase D (gráfica 16), La eficacia del sistema de fichas para estimular las respuestas de lecto-escritura también ha sido comprobado en otros estudios (García, H., et al., 1974; Galván, E., y Ribes, I., 1974). También se observó en esta investigación que las madres aumentaron el porcentaje de reforzamiento social (gráficas 12 y 13), tal parece que la entrega de fichas al niño facilitó el que lo aplicaran con más frecuencia. Los sujetos mantuvieron arriba del 50% las respuestas correctas de lectura y escritura, a pesar de que las últimas sesiones las madres disminuyeron el porcentaje de reforzamiento social y tangible (gráficas 12 y 13) probablemente en los sujetos las conductas de lecto-escritura ya eran reforzantes en si mismas o la atención de las madres era la reforzante. La relación funcional del reforzamiento se observa en las mismas gráficas: cuando aumentó el reforzamiento con fichas se incrementó el porcentaje de respuestas correctas en lecto-escritura de los niños. Ambas madres reforzaron con más frecuencia las respuestas de escritura. En relación al castigo (costo de respuesta), las madres lo aplicaron en bajo porcentaje (Cuadro 7.1), pero se observó que cuando el niño perdía una ficha las madres ampliaban sus explicaciones sobre el objetivo de la tarea, para que él ya no perdiera más fichas.

Es necesario considerar en una futura investigación a los demás familiares que puedan entorpecer el programa de entrenamiento a las madres, ya que en este estudio la pareja M_2-S_2 presentó más variaciones en sus respuestas, tal -

vez porque ya con anterioridad ellos disputaban por problemas familiares, sólo que en esta fase la madre trató de controlarlo con amenazas de no darle fichas. Este problema se logro solucionar en alguna medida a través de las instrucciones y retroalimentación para que se centrara en la actividad de enseñanza. Sin embargo, ella tenía dificultades par controlar la disciplina general de su hijo debido a la influencia de los abuelos. Ellos, incluso prometieron regalos al niño aunque no ganará fichas con su madre, esto parece que no afectó el programa, ya que la madre y su hijo siguieron asistiendo con mayor frecuencia que en las fases anteriores y el niño obtenía las fichas para cambiarlas por juguetes - que allí se tenían.

Otra de las ventajas de este trabajo, fue el de que -- permitió influir en la solución del problema, pero no directamente con el niño, sino a través de la madre. Es recomendable considerar este aspecto ya que frecuentemente son -- ellas las que pasan mayor tiempo con los hijos y las que -- acuden a diferentes instituciones cuando los niños requieren ayuda especializada. La estrecha relación madre-hijo y la preocupación de ella para que su hijo supere el problema, puede aprovecharse en programas que consideren su participación en forma más sistemática e incluso lo generalicen a -- sus demás hijos si llegaran a presentar la misma dificultad. En este estudio al cambiar su conducta debido al entrenamiento, ellas a su vez modificaron las conductas de lecto -- escritura de sus hijos. El experimentador no estuvo presente en el cubículo de trabajo porque las madres mostraban -- nerviosismo (lo buscaban con la mirada, se les caían las -- tarjetas, hablaban quedo, y regañaban al niño por cualquier

cosa para no sentarse en la tarea de enseñanza), esto fue comprobado en dos ocasiones. En cambio, la posible influencia de los observadores parece fue minimizada ya que aparentemente ellos registraban la conducta de los niños, no la de las madres; posiblemente esto disminuye la ansiedad o nerviosismo en los sujetos de experimentación.

Finalmente, es necesario considerar algunos factores socioeconómicos que propician el fracaso escolar (falta de alimentación adecuada, limitado acceso a centros culturales, etc.). En este caso Ciudad Nezahualcoyotl presenta características de marginación (capítulo 1 del presente trabajo), que pueden influir en la eficiencia de los programas de enseñanza. A las clínicas multidisciplinarias acuden gran cantidad de niños con problemas de lecto-escritura que mientras reciben tratamiento, sus padres los aguardan en una sala de espera, ese tiempo podría aprovecharse en entrenarlos para que ellos sean los enseñantes de sus hijos. El tipo de investigaciones que consideren su participación, como el presente estudio, aportan datos importantes para optimizar los programas docentes y de servicio a la comunidad.

C O N C L U S I O N E S

De acuerdo a los resultados de este trabajo se conside
ra que:

- 1) Los fenómenos de deserción y reprobación escolar esta
tán relacionados, además de con otros factores, con
el fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- 2) En las escuelas, por diversas causas (falta de per-
sonal especializado, grupos numerosos, etc.), fre -
cuentemente no se atiende en forma adecuada los ni-
ños con problemas de lecto-escritura.
- 3) Los profesores acunmentemente solicitan que sean los padr
es quienes adopten el papel de enseñantes de la -
lecto-escritura, sin estar preparados para ello.
- 4) La participación de los padres puede optimizarse por
medio de programas de entrenamiento asesorados por -
personal especializado.
- 5) La aplicación de una tecnología conductual no des --
carta la importancia de otros procesos intrínsecos --
al individuo, pero sí facilita en muchos casos la --
elaboración ya plicación de programas de tratamiento
accesibles a los padres de familia.
- 6) En este estudio, la aplicación, por parte de las ma-
dres, de un programa de fichas tuvo mejores resulta-
dos en el entrenamiento a las madres y la lecto-es -
critura de sus hijos.

Finalmente, es necesario considerar algunos factores
socioeconómicos que propician el fracaso escolar (falta de
alimentación adecuada, limitado acceso a centros culturales,

etc.). En este caso Ciudad Nezahualcoyótl presenta características de marginación (capítulo 1 del presente trabajo), que pueden influir en la eficiencia de los programas de enseñanza. A las clínicas multidisciplinarias acude gran cantidad de niños con problemas de lecto-escritura que mientras reciben tratamiento sus padres los aguardan en una sala de espera, este tiempo podría aprovecharse en entrenar a los padres para que ellos sean los enseñantes de sus hijos. El tipo de investigaciones que consideren su participación, como el presente estudio, aportan datos importantes para optimizar los programas docentes y de servicio a la comunidad.

APENDICE A

SECUENCIA DE ESTIMULOS PARA LA
ENSEÑANZA DE LA SECTO-ESCRITURA

I Mm

1 - ma 6 - amo
2 - me 7 - mío
3 - mi 8 - ame
4 - mo 9 - mía
5 - mu 10 - mimi
11- amo a mi mamá
12- mi mamá me mima.

II Ss

1- sa 9 - esa
2- se 10 - más
3- si 11 - masa
4- so 12 - suma
5- su 13 - mesa
6- sus 14 - misa
7- oso 15 - sumo
8- mis
16- Susi ama su mamá
17- Esa mesa es mía

III T,t

1- ta 9 - mota
2- te 10 - mete
3- ti 11 - tose
4- to 12 - toma
5- tu 13 - mate
6- tío 14 - tusa
7- tos 15 - tomo
80 tía

16 toma ese tomate
17 Mi tía tose

IV L, l

1 - la 11 - sola
2 - le 12 - sala
3 - li 13 - mole
4 - lo 14 - lote
5 - lu 15 - loma
6 - lima 16 - sol
7 - loma 17 - suelo
8 - lisa 18 - mala
9 - lista 19 - maleta
10 - lata 20 - ala
21 Lalo mete la maleta
22 El sol sale

V R, r

1 - ra 11 - torre
2 - re 12 - tierra
3 - ri 13 - risa
4 - ro 14 - remo
5 - ru 15 - rorro
6 - río 16 - ritmo
7 - rosa 17 - ser
8 - ramo 18 - sierra
9 - rata 19 - rima
10 - riel 20 - tarro
21 - La torre es alta
22 - El roro se rié
23 - Mi remo está roto

VI P,p.

- 1 - pa 11 - pipa
 2 - pe 12 - mapa
 3 - pi 13 - sopa
 4 - po 14 - tapa
 5 - pu 15 - lupa
 6 - pomo 16 - ropa
 7 - pasa 17 - sapo
 8 - pato 18 - pala
 9 - pelo 19 - palo
 10 - perro 20 - pelota
 21 - Papá usa pipa
 22 - Pepe toma sopa
 23 - Ese sapo salta

VII N,n

- 1 - na 11- nene
 2 - ne 12 - tiene
 3 - ni 13 - nota
 4 - no 14 - tina
 5 - nu 15 - nota
 6 - mano 16 - mono
 7 - lona 17 - lona
 8 - pino 18 - pone
 9 - rana 19 - reno
 10 - sano 20 - sueno
 21 - Las manos están limpias
 22 - Inés tiene un pan
 23 - El pino es alto

VIII C, c

- 1 - ca 11 - corre
 2 - co 12 - cosa
 3 - cu 13 - loco
 4 - cama 14 - saco
 5 - casa 15 - roca
 6 - coco 16 - poco
 7 - copa 17 - nuca
 8 - toco 18 - pica
 9 - cuna 19 - Carlos
 10 - Mica toca la campana
 20 - El nene esta en la cuna
 21 - Este perro corre poco

IX D, d

- 1 - da 11 - dale
 2 - de 12 - rueda
 3 - di 13 - poda
 4 - do 14 - nada
 5 - du 15 - codo
 6 - dado 16 - nido
 7 - dime 17 - moda
 8 - soda 18 - tarde
 9 - todo 19 - puedo
 10 - dedo 20 - lodo
 21 Daniel poda el pato
 22 Dale ese dado a papá
 23 El nido está en la rama

X Vv

- 1 - va 11- pavo
 2 - ve 12 - verde
 3 - vi 13 - vino
 4 - vo 14 - viernes
 5 - vu 15 - vida
 6 - vivo 16 - visto
 7 - vamos 17 - viento
 8 - vaso 18 - nave
 9 - vaca 19 - vuelo
 10 - vela 20 - nieve
 21 - Victor toma nieve
 22 - Veo una nave
 23 - Las uvas son verdes

XI F f.

- 1 - fa 11 - fuma
 2 - fe 12 - café
 3 - fi 13 - foca
 4 - fo 14 - fama
 5 - fu 15 - fin
 6 - foco 16 - famoso
 7 - filo 17 - foto
 8 - fusil 18 - rifa
 9 - fiesta 19 - feo
 10 - fierro, 20 - fuerte
 21 - Felipe tiene un fusil
 22 - Mi papá fuma pipa
 23 - La foca fueda la pelota

XII B, b

- | | |
|---------------------------------|--------------|
| 1 - ba | 11 - abuelo |
| 2 - be | 12 - abanico |
| 3 - bi | 13 - sábado |
| 4 - bo | 14 - tambor |
| 5 - bu | 15 - bolsa |
| 6 - barco | 16 - bomba |
| 7 - bueno | 17 - búfalo |
| 8 - bote | 18 - árbol |
| 9 - bebé | 19 - bata |
| 10 - burro | |
| 20 Beto toca el tambor | |
| 21 El barco va a Colombia | |
| 22 El burro está atado al árbol | |

XIII J, j

- | | |
|---------------------------------------|-------------|
| 1 - ja | 11 - jarrón |
| 2 - je | 12 - deja |
| 3 - ji | 13 - ojos |
| 4 - jo | 14 - caja |
| 5 - ju | 15 - jabalí |
| 6 - jamón | 16 - jota |
| 7 - jardín | 17 - jalar |
| 8 - paja | 18 - joven |
| 9 - jefe | 19 - jaula |
| 10 - jabón | 20 - cojín |
| 21 - Julia baila la jota | |
| 22 - El jabalí está en la jaula | |
| 23 - Los conejos corren en el jardín. | |

XIV ñ

- | | |
|--------------------------------|-------------|
| 1 - ña | 11 - caña |
| 2 - ñe | 12 - muñeca |
| 3 - ñi | 13 - araña |
| 4 - ño | 14 - paño |
| 5 - ñu | 15 - uña |
| 6 - año | 16 - leña |
| 7 - niño | 17 - baño |
| 8 - sueño | 18 - señor |
| 9 - cabaña | 19 - señal |
| 10 - piña | 20 - daño |
| 21 - La leña está en la cabaña | |
| 22 - El niño limpio se baña | |
| 23 - Esta niña tiene un año | |

XV r

- | | |
|----------------------------------|--------------|
| 1 - loro | 11 - tira |
| 2 - pera | 12 - mira |
| 3 - oro | 13 - naranjo |
| 4 - toro | 14 - poro |
| 5 - lira | 15 - duro |
| 6 - cara | 16 - vara |
| 7 - pájaro | 17 - foro |
| 8 - faro | 18 - farol |
| 9 - jarabe | 19 - joroba |
| 10 - coro | 20 - cura |
| 21 - El pájaro canta en el árbol | |
| 22 - Mira esa pera | |
| 23 - Tira esa vara | |

XVI G, g

- | | |
|-------------------------------|------------|
| 1 - ga | 11 - gotas |
| 2 - go | 12 - gajo |
| 3 - gu | 13 - bogar |
| 4 - gato | 14 - ciego |
| 5 - goma | 15 - ganó |
| 6 - gas | 16 - garra |
| 7 - agua | 17 - digo |
| 8 - lago | 18 - daga |
| 9 - tango | |
| 10 - pago | |
| 19 - El pato juega en el lago | |
| 20 - Diego toma agua | |
| 21 - Tengo un gato de angora | |

XVII H, h

- | | |
|-----------------------------------|----------------|
| 1 - ha | 11 - hormiga |
| 2 - ho | 12 - hijo |
| 3 - he | 13 - hoja |
| 4 - hu | 14 - cacahuete |
| 5 - hi | 15 - ahuate |
| 6 - hilo | 16 - hueso |
| 7 - huevo | 17 - hierba |
| 8 - hule | 18 - hora |
| 9 - humo | |
| 10 - higo | |
| 19 - Mira una hormiga en esa hoja | |
| 20 - Hugo come ahuate | |
| 21 - Ese perro huele su hueso | |

XVIII Ch, ch

- | | |
|--------------------------------------|--------------|
| 1 - cha | 11 - charco |
| 2 - che | 12 - chorro |
| 3 - chi | 13 - chinche |
| 4 - cho | 14 - mucho |
| 5 - chu | 15 - noche |
| 6 - chica | 16 - chivo |
| 7 - muchacho | 17 - lucha |
| 8 - ocho | 18 - coche |
| 9 - mochila | |
| 10 - chocho | |
| 19 - Nacho chocó su coche | |
| 20 - Veo ocho chivos | |
| 21 - El chango chapotea en el charco | |

XIX Ll, ll

- | | |
|------------------------------------|--------------|
| 1 - lla | 11 - sello |
| 2 - lle | 12 - talle |
| 3 - lli | 13 - calle |
| 4 - llo | 14 - pollo |
| 5 - llu | 15 - valle |
| 6 - llave | 16 - gallo |
| 7 - llano | 17 - gallina |
| 8 - llueve | 18 - capullo |
| 9 - llora | 19 - rollo |
| 20 - Bambi llora en el llano | |
| 21 - Llueve en el valle | |
| 22 - La gallina llama a su pollito | |

XX Q, q

- | | |
|----------------------------------|---------------|
| 1 - que | 11 - querubín |
| 2 - qui | 12 - mosquito |
| 3 - queso | 13 - raqueta |
| 4 - quemar | 14 - saquito |
| 5 - quinqué | 15 - tanque |
| 6 - quito | 16 - queja |
| 7 - quiero | 17 - piquete |
| 8 - toque | |
| 9 - meñique | |
| 10 - quinta | |
| 18 - Neto picó a Quiqué | |
| 19 - Quique se queja | |
| 20 - El queso está en el paquete | |

XXI Y, y

- | | |
|--------------------------------|-----------|
| 1 - ya | 10 - mayo |
| 2 - ye | 11 - yema |
| 3 - ye | 12 - soy |
| 4 - yo | 13 - yuca |
| 5 - yu | 14 - rey |
| 6 - yoyo | 15 - rayo |
| 7 - tuyo | 16 - doy |
| 8 - yegua | 17 - yeso |
| 9 - suyo | 18 - voy |
| 19 - boya | |
| 20 - muy | |
| 21 - Yo monto esa yegua | |
| 22 - Ese yoyo es tuyo | |
| 23 - Yolanda juega con el yoyo | |

XXII gue, gui

- | |
|-------------------------------|
| 1 - gue |
| 2 - gui |
| 3 - guiso |
| 4 - guerrero |
| 5 - guiño |
| 6 - guitarra |
| 7 - guinda |
| 8 - aguilá |
| 9 - El águila vuela |
| 10 - La guitarra es de Miguel |

XXIII gue, gui

- | |
|---------------------------------|
| 1 - gue |
| 2 - gui |
| 3 - pinguino |
| 4 - cigüeña |
| 5 - yeguita |
| 6 - paraguítas |
| 7 - Mira esa yeguita |
| 8 - El pinguino vive en el polo |

XXIV Ge, gi

- 1 - gente
- 2 - gelatina
- 3 - gemelo
- 4 - gigante
- 5 - girasol
- 6 - gitano
- 7 - El girasol ve al sol
- 8 - Me gusta la gelatina

XXVI K, k

- 1 - ka
- 2 - ke
- 3 - ki
- 4 - ko
- 5 - ku
- 6 - kilo
- 7 - kilómetro
- 8 - kodak
- 9 - Ayer fuimos a una kermess
- 10 - Los niños aprenden karate

XXVIII X, x

- 6 - México
- 7 - Saxofón
- 8 - Texto
- 9 - Xochimilco
- 10 - Máximo toca el saxofón

XXX: tr

- | | |
|-------------|-------------|
| 1 - tra | 7 - trompo |
| 2 - tre | 8 - trigo |
| 3 - tri | 9 - sastre |
| 4 - tro | 10 - trueno |
| 5 - tru | 11 - triste |
| 6 - trabajo | 12 - potro |
| | 12 - tronco |

XXV Ce, Ci

- 1 - cielo
- 2 - cirio
- 3 - cepillo
- 4 - ciruela
- 5 - ceja
- 6 - circo
- 7 - El circo es divertido
- 8 - El cepillo tiene cerdas

XXVII Z, z

- 1 - za
- 2 - ze
- 3 - zi
- 4 - zo
- 5 - zu
- 6 - zapato
- 7 - taza
- 8 - manzana
- 9 - corazón
- 10 - zorro
- 11 - mozo
- 12 - La taza es de porcelana
- 13 - El zapato es azul

XXIX W, x

- 6 - Walter
- 7 - Winchester
- 8 - Xencelao juega waterpolo

XXXI bl

- | | |
|------------|--------------|
| 1 - bla | 7 - blusa |
| 2 - ble | 8 - sable |
| 3 - bli | 9 - poblado |
| 4 - blo | 10 - bloque |
| 5 - bla | 11 - cable |
| 6 - blanco | 12 - roble |
| | 13 - tablita |

XXXII gr

1 - gra	7 - grueso
2 - gre	8 - grillo
3 - gri	9 - suegro
4 - gro	10 - gruta
5 - gracias	12 - greca
6 - gracia	13 - granada

XXXIII pr

1 - pra	7 - pronto
2 - pre	8 - prisa
3 - pri	9 - prueba
4 - pro	10 - profesor
5 - pru	11 - primavera
6 - premio	12 - pradera

XXXIV dr

1 - dra	7 - padrino
2 - dre	8 - Pedro
3 - dri	9 - dragón
4 - dro	10 - dromedario
5 - dru	11 - madre
6 - drama	12 - piedra

XXXV fr

1 - fra	6 - fresa
2 - fre	7 - fruta
3 - fri	8 - frotar
4 - frio	9 - fresco
5 - fru	10 - franja
	11 - frío
	12 - frente
	13 - frito

XXXVI cl

1 - cla	7 - clima
2 - cle	8 - club
3 - cli	9 - choclo
4 - clo	10 - clavo
5 - clu	11 - clase
6 - clave	12 - tecla
	13 - claro

XXXVII fl

1 - fla	8 - rifle
2 - fle	9 - flaco
3 - fli	10 - flauta
4 - flo	11 - fleco
5 - flu	12 - flit
6 - flamera	13 - flecha
7 - flor	

XXXVIII gl

1 - gla	8 - glotón
2 - gle	9 - gloria
3 - gli	10 - regla
4 - glo	11 - iglú
5 - glu	12 - gladiola
6 - globo	13 - siglo
7 - iglesia	

XXXIX pl

1 - pla	7 - platano
2 - ple	8 - placa
3 - pli	9 - pluma
4 - plo	10 - plato
5 - plu	11 - plegaria
6 - plomo	12 - suplica
	13 - plano

XL br

1 - bra	7 - brinco
2 - bre	8 - brisa
3 - bri	9 - broma
4 - bro	10 - bruja
5 - bru	11 - brocha
6 - brazo	12 - brea
	13 - sobre,

XLI cr

1 - cra	7 - cromo
2 - cre	8 - crudo
3 - cri	9 - credo
4 - cro	10 - crema
5 - cru	11 - cría
6 - cráneo	12 - cristal
	13 - crear

No. de palabras y frases en C/ secuencia de estímulos para la enseñanza de la lecto- escritura.

I Vocales 5

II Mn 5 sílabas

Secuencia No.	Sílabas	Palabras	Frases	Total
I vocales 5				
II Mm	5	5	2	12
III Ss	5	10	2	17
IV Tt	5	10	2	17
V Ll	5	15	2	22
VI Rr	5	15	3	23
VII Pp	5	15	3	23
VIII Nn	5	15	3	23
IX Cc	3	15	3	21
X Dd	5	15	3	23
XI Vv	5	15	3	23
XII Ff	5	15	3	23
XIII Bb	5	14	3	22
XIV Jj	5	15	3	23
XV ñ	5	15	3	23
XVI r	-	20	3	23
XVII g	3	15	3	21
XVIII Hh	5	13	3	21
XIX Ch, ch	5	13	3	21
XX Ll ll	5	14	3	22
XXI Q q	2	15	3	20
XXII Yy	5	15	3	23

Secuencia No.	Sílabas	Palabras	Frases	Total	
XXIII	gue,gui	2	6	2	20
XXIV	gue,gui	2	4	2	8
XXV	ge gi	2	6	2	10
XXVI	ce ci	2	6	2	10
XXVII	K k	5	3	2	10
XXVIII	Z z	5	6	2	13
XXIX	X x	-	4	1	5
XXX	W,w	-	2	1	3
XXXI	tr	5	8	-	13
XXXII	bl	5	8	-	13
XXXIII	gr	5	8	-	13
XXXIV	pr	5	7	-	12
XXXV	dr	5	7	-	12
XXXVI	fr	5	8	-	13
XXXVII	cl	5	8	-	13
XXXVIII	fl	5	8	-	13
XXXIX	gl	5	8	-	13
XL	pl	5	8	-	13
XLI	br	5	8	-	13
XLII	cr	5	8	-	13

APENDICE B

HOJA DE REGISTRO

FECHA _____ NIÑO _____ MADRE _____
 SESION No. _____ HI _____ HF. _____ TT _____
 REGISTRADOR _____

SEC. ESTIMULOS							
FORMA DE PRESENTACION.	T V	T V	T V	T V	T V	T V	T V
NIÑO	L R C E	L R C E	L R C E	L R C E	L R C E	L R C E	L R C E
MADRE R+							
Cast.							
OBSERVS.							

CLAVE:

- T (estímulo impreso)
- V (estímulo verbal)
- L (lectura)
- R (repetición oral)
- C (copia)
- E (escritura por dictado)

FORMA DE REGISTRO:

encerrar en un círculo las Rs correctas y cruzar con una línea - las incorrectas.

(T) 6 ✓
 (V) 6 ✓
 6 TV
 (L) 6 ✓
 (R) 6 ✓
 (C) 6 ✓
 (E) 6 ✓

BIBLIOGRAFIA

1. Anderson, R., Faust, G. Psicología educativa, La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje, Ed.Trillas. México, 1977.
2. Angel, A.A. Personalidad, lectura y escritura. Revista de Psicología General y Aplicada. Madrid, 1979, Vol. 34, p. 521-540.
3. Angel, Anton, Goma y otros. La primera educación: guía del maestro de cero a seis años. Ed. Pablo del Rio. Madrid, 1980, p.49-74.
4. Agulla, J.C. Sociología de la educación Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976, p. 163-208 .
5. Avila, S.M.C. Elaboración de programas de lectura. Tesis Lic.Psicología, UNAM, 1978.
6. Azcoaga, J.A. Los retardos del lenguaje en el niño. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.
Cirtinovitz, J.B.;
Derman, B., y Frutos,
W.M.

7. Azcoaga, J.E.;
Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.
8. Anzures, B.R.
El entrenamiento a no profesionales como solución al problema de control de esfínteres. Tesis Lic. Psicología. UNAM, 1975.
9. Backhoff, E.E., y
Tratamiento conductual de la - referción de las letras b y d en niños con problemas de -- aprendizaje. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 1979, Vol. 5 Núm. 1, p.75-82.
10. Bijou, S.W., y
Baer, D.M.
Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta. Ed. Trillas. México, 1977'
11. Bijou, S.W., y
Rayek, E.
Análisis conductual aplicado a la instrucción. Ed. Trillas. México, 1978.
13. Boyd, R.D.; Stauber, K.A. y Bluma, S.M.
Portaje parent programa (The - portage projet). Cooperative - Educación Service. Agency Núm. 12 Portage Wisconsin, 1977.

14. Bowley y Gardner. El niño disminuido: guía educativa y psicológica para los disminuidos orgánicamente. Ed. Médica Panamericana. Buenos Aires, 1976, p. 101-129.
15. Carpio, H.M., y Olmos R.A. Efecto del entrenamiento de las tareas de análisis-síntesis y -síntesis-análisis sobre la generalización de la conducta textual* La escuela del futuro. Ed. Fondo de Cultura Económica. Archivo del Fondo Núm. 33. México, 1975.
16. Castrejón, D.J. . Diseño experimental sin estadística. Ed. Trilla. México, 1978.
17. Castro, L. Programa de educación psicomotriz a través de actividades de expresión corporal en los niños de 2 a 5 años.
18. CEMPAE Estudio de la interinfluencia de varios factores psicológicos en el aprendizaje lector. Revista de Psicología General y Aplicada. Madrid, 1978. Vol. 33, p. 607-616.
19. Ciercoles, L.J.J.

* Tesis Lic. en Psicología UNAM, 1979.

20. Cisneros, Z.R.:Uribe, Didáctica de la lectura es -
critura. Fundamentos biopsi-
cosociales. Ed. Oasis.
México, 1980.
21. COPLAMAR Necesidades esenciales en Mé-
xico. Situación actual y pers_
pectivas al año 2000.
Ed. Siglo XXI. México, 1983.
22. Cueli, J. Dinámica del Marginado 1.
Teoría psicosocial del margina_
do. Ed. Alhambra Mexicana,
S.A. México, 1980.
23. D.Amato, M.R. Experimental psychology:
Methodology, psychoplyscis and
learning, Mc. Graw-Hill, 1970.
24. De Braslavsky, P.B. La querella de los métodos en
la enseñanza de la lectura. Ed.
Kapelusz. Buenos Aires, 1962.
25. De la Rosa M. Nezahualcoyotl un fenómeno.
Ed. Fondo de Cultura Económica
Testimonio del Fondo.
México, 1974.
26. Estadística básica Fin de cursos 1980-1981
del sistema educativo Estado de México, S.E.P.

27. Estadística X Censo General de Población - y Vivienda, México, 1980.
28. Ferras, R. Ciudad Nezahualcoyotl: un barrio en vía de absorción por - la Ciudad de México. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, 1977.
29. Filho, L. Testa ABC de verificación de - la madurez necesaria para el - aprendizaje de la lectura y escritura. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1960.
30. Frostig, M.: Horne, Programa para el desarrollo - de la percepción visual. Figuras y formas. Guía para el maestro. Ed. Médica Panamericana, Buenos Aires, 1980.
31. Galindo, E., Bernal, T.; Hinojosa, G., ; Galguera, M.I.; Tarasena, E., y Padilla, f. Modificación de conducta en la educación especial. Ed. Trillas. México, 1980.

32. Galván, E. : López, Efectos del tamaño de la unidad verbal en la adquisición de la conducta de leer. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 1975, Vol. 1, Núm 2, p.285-297.
33. Galván, E., y Ribes,I. Evaluación de diferentes procedimientos para establecer - conducta textual en niños -- preescolares. Aportaciones del Análisis Experimental de la - Conducta. Memorias del Primer Congreso de Psicología. Ed. Trillas. México 1974,p.
34. García, H.C. Efectos diferenciales de varias contingencias académicas sobre la exactitud en un programa de escritura: tres casos. Aportaciones del Análisis Experimental de la Conducta Memorias del Primer Congreso de Psicología. Ed. Trillas México, 1974.p.
- Garza, De la , R.
Salinas, L.
Gamboa, R.B.
y Lampreton, R.G.
35. Ginsburg, H., y Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Ed. Prentice - Hall Internacional. España, 1977.
Oppper, S.

36. Labarca, G. La educación burguesa. Ed. Nueva Imagen. México, 1971, p. 69-70.
37. Lillie, D.L.: Trohns, P.L., y Goin, K.W. Los padres aprenden a enseñar Ed. Las Paralelas. Buenos Aires, 1978.
38. Harris, I.D. Barreras emocionales contra el aprendizaje. Ed. Diana. México, 1976.
39. Harvat, R.W. Educación física de los niños- con dificultades de aprendizaje perceptivomotor. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978.
40. Lomnitz, D.L. Cómo sobreviven los marginados Ed. Siglo XXI. México, 1978.
41. Nieto M. El niño discléxico. Guía para- resolver las dificultades en la lectura y escritura. Ed. Prensa Médica Mexicana, México, 1978
42. Martínez, B. Causas del fracaso escolar y - técnicas para afrontarlos. Ed. Narcea. Madrid, 1980.

43. Martínez, R.M.A. Entrenamiento a padres en técnicas de modificación de conducta. Tesis Lic. Psicología. UNAM, 1978.
44. Millán, R.B. Evaluación del niño con problemas de aprendizaje. Tesis de Maestría. UNAM, 1980.
45. Morales, M.L. Psicometría aplicada. Ed. Trillas. México, 1980.
46. Ostrosky, S.F., Navarro, M.E., CAnseco, E., Pérez, R., Arzate, A. La lectura y los perfiles cognoscitivos de una población escolar mexicana. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 1 No. 1 1984, p. 53-71.
47. Palomino, A, ; y López, M. Madurez adaptativa a la entrada a EGB. Revista de Psicología General y Aplicada. Madrid, 1976, Vol. 31, p. 908-919.
48. Piaget, J. Psicología de la inteligencia. Ed. Psique. Buenos Aires, 1976.
49. Quirós, B.J., y Cella, D.M. La dislexia en la niñez. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.

50. Ramos, F. Introducción a la práctica de la educación psicomotriz. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1979, p. 55-64 y 75-97.
51. Reese, W.H., y Lipsitt, P.L. Psicología experimental infantil. Ed. Trillas. México, 1980.
52. Ribes, I.E. Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. Ed. Trillas. México, 1977.
53. Riessman, F. Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares. Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1974.
54. Sacre, E. Programas de lecto-escritura para niños con problemas de aprendizaje. Tesis Lic. Psicología. UNAM. 1980.
55. Shagún, R.V. Entrenamiento a padres de niños síndrome down en la utilización de programas de desarrollo infantil y técnicas conductuales. Tesis Lic. Psicología. UNAM, 1979.

56. Silva y Ortiz, M.T. La percepción visual en los -
primeros años del aprendizaje
según el programa Frostig.
UNAM, ENEP-Acatlán.
57. Singarella. Sin referencia
58. Tarnopol, L. Sc. D. Dificultades para el aprendi-
zaje. Ed. La Prensa Médica Me
xicana, S.A. México, 1983.
59. Tsuetkova, L.S. Reeducción del lenguaje, la
lectura y la escritura. Con -
ducta Humana Núm. 33. Barcelo
na, 1977, p. 42.
60. Valdivieso, B.Ll, y Los errores específicos en el
Pinto, G.A. pronóstico de las dislexias.
Revista de Psicología General
y Aplicada. Madrid, 1980,
Vol 35 (6), p. 1061-1075.