



**Universidad Nacional Autónoma  
de México**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**



**Dos Modalidades del Método Fonético y su Efecto  
en la Comprensión de la Lectura.**

**T E S I S**

*Que para obtener el título de:*

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

*p r e s e n t a :*

**Ma. de la Luz Saldaña Cedillo**



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

		Pag.
I	INTRODUCCION	1
	- Consideraciones e investigación en Lectura	1
	- Planteamiento e Hipótesis	20
	- Objetivos	24
	- Variables	26
	- Diseño	27
II	METODO	28
	- Escenario	28
	- Sujetos	29
	- Material	36
III	PROCEDIMIENTO	44
	- Registro	56
	- Confiabilidad	56
IV	TRANSFERENCIA	57
	- Definiciones	58
	- Registro	62
	- Confiabilidad	62
V	CONSIDERACIONES SOBRE ASPECTOS MOTIVACIONALES Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES	63
VI	RESULTADOS	80

VII	CONCLUSIONES	150
VIII	BIBLIOGRAFIA	171
IX	APENDICES	175

## I. INTRODUCCION

Una revisión de la literatura existente con respecto a la lectura y a la enseñanza de la misma pone de manifiesto la relevancia de este tema en el campo educativo y psicológico.

El análisis de una buena parte de estudios sobre lectura parece insinuar de uno u otro modo la existencia de dos niveles de lectura:

El primer nivel consistiría en sonar letras o sea traducir un símbolo en un sonido.

El segundo nivel consistiría en comprender o sea obtener un significado de ciertas combinaciones de letras.

La enseñanza de la lectura por el método global Segers (1950) al referirse al proceso psicológico de la lectura identifica tres fases esenciales:

1. Percepción visual de los signos gráficos.
2. Traducción fonética.
3. Comprensión del sentido del texto.

Goodman Psycholinguistic universals in the reading process

Journal of typographic research 1970-4 (103-110) a su vez, menciona tres sistemas de señales dentro del proceso de la lectura:

1. Grafo-fónico.- Se responde a secuencias gráficas con sonidos, utilizando correspondencias entre el sistema gráfico y el fonológico según el idioma.
2. Sintáctico.- Se usan marcas de patrones tales como palabras funcionales y subfijos inflexionales que son señales para predecir estructuras.
3. Semántico.- Se añade al proceso de lectura la propia experiencia y la historia conceptual del lector.

Los sistemas 1 y 3 en este caso servirían para ilustrar la diferencia que pretendemos señalar.

Autores como Duffy G., Sherman G., y Roehrer ("How to Teach Reading Systematically", 1977) definen a la lectura como un "acto de comunicación". Este proceso total de lectura contiene aspectos tanto de reconocimiento de palabras como de comprensión. Ambos aspectos señalan nunca son mutuamente excluyentes en un buen lector.

Jone D. M. ("Teaching children to read" 1971) plantea que el dominio de la mecánica y la habilidad en el análisis de palabras cuando se está enseñando a leer debe ser el subproducto de la meta final en la lectura que es la comprensión.

Venezky, Calfee y Chapman (1968) dicen que "aprender a leer puede definirse como aprender a traducir símbolos escritos (el sistema de escritura u ortografía de un lenguaje) en aquella forma de lenguaje de la cual el niño ya deriva un significado, ésto es el lenguaje hablado".

H. Kalusmeir y R. Ripple (1966) señalan tres propósitos en la definición anterior:

- a) Enfocar a la lectura como un proceso decodificador.
- b) Enfocar el manejo extensivo que el niño ya tiene del sistema de comunicación básico que es el lenguaje hablado.
- c) Excluir ciertas habilidades que tradicionalmente se han incluido en la enseñanza de la lectura.

Ronald Morris, (1968) en su libro "Exito y Fracaso en el Aprendizaje de la Lectura", dice que es posible distinguir entre una "lectura responsiva" que incluya un factor de "respuesta al mensaje" de parte del lector, aunque sus habilidades de reconocimiento de letras o palabras sean rudimentarias y

aunque el valor del mensaje de lo que se lee sea simple, lo que él denomina "la mecánica del reconocimiento".

Sidman, (1971) ha dicho de la lectura que es "un tipo de relación estímulo-respuesta donde los estímulos controladores son palabras visuales". Dice también que "dentro de este tipo general de relación estímulo-respuesta pueden identificarse varias subcategorías", una de ellas la que denomina "lectura oral" y dá el ejemplo de enseñar una palabra oralmente a un niño que a su vez repite esta misma palabra, lo cual quiere decir que es capaz de leerla oralmente. Sin embargo Sidman señala que "la lectura oral puede o no implicar comprensión" y que para demostrar la comprensión de la lectura "es necesario referirse a un tipo diferente de relación estímulo-respuesta".

Ahora bien, si la importancia de saber leer es casi incuestionable podemos identificar por otra parte, un debate sobre que aproximación determinada en la enseñanza de la lectura produce resultados óptimos. Así nos encontramos con una abundante bibliografía sobre métodos de enseñanza de la lectura. Estos métodos han adoptado diferentes nombres, características o "modas" a lo largo de la historia. No obstante podemos considerar que independientemente de nombres particulares, se pueden mencionar 2 aproximaciones básicas bien definidas con res

pecto a la enseñanza de la lectura.

Existen por un lado los métodos llamados sintéticos donde las letras se enseñan una a una partiendo de su sonido o fonema individual y de su correspondiente representación gráfica para formar palabras y frases añadiendo elementos en sucesión. Ejemplos de esta aproximación son los llamados Método Fonético, Método Onomatopéyico y Método Silábico.

Los métodos analíticos por el contrario parten de la enseñanza de palabras, frases u oraciones asociadas a un objeto e imagen con la pretensión de que los sujetos comprendan lo que leen. Ejemplos de esta aproximación son los denominados Métodos Naturales o Visuales, Ideo Visuales o Visual Ideográfico o Método Visual Global.

Una buena parte de investigaciones han pretendido hacer comparaciones entre métodos con una aproximación diferente (analíticos contra sintéticos). Chall (1967), Bond y Dykstra (1967), Reid (1968), Yarborough (1965), Cronbach y Snow (1969), Gibson (1965), Yawkey (1973), Mason, Mc Daniel y Callaway (1974), Louit y Hurlburt (1974), Durell (1960), etc. Los resultados de estas investigaciones favorecen en su mayoría aproximaciones de tipo fónico-lingüístico aunque los hallazgos son a veces contradictorios.

A este respecto algunos autores han sugerido que la investigación debería ser enfocada sobre las variables relevantes específicas que optimizan la aplicación de un método con una aproximación determinada en vez de intentar comparaciones entre métodos. Ya que parece poco probable que sea "un método", "el mejor" en todos aspectos y para todo tipo de sujetos y situaciones. Por otro lado los estudios de tipo comparativo no enfatizan en muchos casos el "como" y el "porque" de éxitos o fracasos debidos en algunos casos más a procedimientos específicos utilizados que al método en sí. Jones ("Teaching children to read", 1971), afirma que es incluso dudoso que aquel que se propone por un método único lo haya de hecho utilizado excluyendo todos los otros.

En todos los casos la evidencia experimental no ha apoyado de manera definitiva ni una ni otra aproximación.

Cabe aquí mencionar que gran parte de los estudios publicados con respecto a la lectura son investigaciones llevadas a cabo en países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Suiza, Alemania, etc. Los sistemas de lenguaje de estos países revisten características diferentes del español donde existe una casi perfecta correspondencia entre sonido y símbolo. Dicho esto no se pretende ignorar que tales convenciones son arbitrarias y no naturales, sino únicamente señalar que en español

se puede dotar a aquellos que aprenden a leer con un código legal para reconstruir palabras escritas más uniforme y regular que el del idioma inglés por ejemplo.

Autores como Flesch (*Why Johnny can't read* 1955) partidario de una aproximación de tipo fonético en la enseñanza de la lectura en inglés indica que debe procederse por enseñar los sonidos de cada letra o combinaciones de letras tal y como lo haría un "afortunado niño de habla hispana" que no tuviera que enfrentarse a la "cruda realidad" de un sistema imperfecto como el inglés.

Efectivamente, durante mucho tiempo en nuestro país la enseñanza de la lectura se hizo utilizando métodos eminentemente fonéticos o sintéticos tales como el Silábico o el Onomatopéyico. Sin embargo, desde hace algunos años la enseñanza de la lectura en México ha registrado un cambio notable con una fuerte tendencia a enseñar a los niños a leer utilizando palabras o aún frases completas sin conocer los sonidos de cada letra.

Aquellos en favor de una aproximación analítica en la enseñanza de la lectura mencionan como ventajas de la adopción del método analítico (palabras o frases completas) las siguientes:

- a) Favorece aspectos de tipo visual ya que enfrenta a los niños a palabras completas y así se está favoreciendo la ortografía, los niños ejercitan la memoria visual y conduce al análisis además de que el niño adquiere buenos hábitos con respecto al movimiento de los ojos desde un principio.
  
- b) Favorece la comprensión.
  
- c) Favorece la motivación.
  
- d) Favorece la rapidéz del aprendizaje.

Si bien la bibliografía publicada en español con respecto al problema de la lectura no es abundante creemos encontrar en algunos de los pocos trabajos sistemáticos que existen, un esfuerzo por analizar o identificar variables relevantes en la aplicación de uno u otro tipo de métodos de lectura. Curiosamente, la evidencia experimental aportada por algunos de estos estudios parece contradecir algunas de estas consideradas ventajas de la utilización de métodos analíticos y que acabamos de mencionar.

Los trabajos de Saldaña y col. (1974) y de Alvarez y col. (datos no publicados) aportan evidencia en favor de la enseñanza de sonidos de letras en lugar de palabras completas desde el

punto de vista de la transferencia. Esto quiere decir que a aquellos sujetos que conocen el sonido de las letras, puedan "sonar" cualquier material impreso, mientras los que reconocen palabras no.

El estudio de Serrano (1976), aporta evidencia en favor de la enseñanza de la lectura utilizando el método fonético además de una serie de ayudas visuales en oposición a un "método fonético puro".

Rojas (1975) propone la sistematización de un procedimiento de enseñanza de lectura mediante el método fonético, pone de manifiesto problemas específicos en la enseñanza de la misma como la unión de letras, e intenta hacer una correlación entre la precisión y la comprensión de los materiales leídos.

Galván, López y Ribes (1975) en un estudio denominado "Efectos del tamaño de la unidad verbal en la adquisición de la conducta de leer", concluyen que, dado que se encontró generalización cuando se utilizaron letras y sílabas como estímulo base, "esta generalización observada en el caso de unidades pequeñas parece favorecer una interpretación de la adquisición generalizada de la lectura con base en unidades mínimas textuales del tipo de la letra y sílabas simples".

El estudio llevado a cabo por Sierra y Valenzuela (1976) refuta en cierta medida tesis en favor de la utilización de una aproximación analítica (sincrética) en la enseñanza de la lectura en aspectos tales como:

- a) Visualización.- ¿Por qué hay niños que analizan en primera instancia? Esto quiere decir que al enfrentar a los sujetos de esta investigación a tareas de igualación a la muestra utilizando palabras completas, éstos partieron para la igualación del análisis de los detalles y las partes componentes de las palabras y no de éstas como un todo.
- b) Transferencia.- Los niños no son capaces de leer palabras que no se les habían enseñado con anterioridad aunque sus letras eran las mismas que las palabras de aprendizaje.
- c) Rapidez con la que el niño aprende a leer.- Afirmación que debe clarificarse en cuanto a que si bien es cierto que desde la primera sesión de entrenamiento un niño enseñado a leer con método global es capaz de leer la palabra o palabras que se le enseñaron, no es cierto que el niño es capaz de leer cualquier material presentado en un tiempo corto.
- d) Adivinación que es deseable, pues demuestra que el niño dá

más valor a la comprensión que a la forma.- Afirmación que las autoras refutan en base a que "Si los niños no fueron capaces de transferir es imposible obviamente que ante palabras desconocidas que no puedan leer adivinen de bido a que estén dando más importancia a la comprensión que a la forma".

e) Memoria.- Las autoras se pronuncian a favor de la afirmación de que este método global se dirige UNICAMENTE a la memoria.

La comprensión de la lectura ha sido un tema definido y abordado de diferentes maneras por distintos autores:

Duffy G., Sherman G., y Roehler (1977) definen 3 procesos de comprensión de la lectura.

1. Comprensión como proceso informativo, donde el lector trata de obtener el contenido factual de un mensaje.
2. Comprensión como proceso de pensamiento o manipulativo; que una vez asegurado el proceso informativo, permite al lector "pensar" en esta información explorando sus implicaciones y sus inferencias.

3. Comprensión como proceso evaluativo o de juicio, sugiere que a partir de que un mensaje se ha tendido a nivel informativo y manipulativo se puede actuar sobre él, aceptándolo, rechazándolo o buscando más información al respecto.

Para F. Roswell y G. Natchez (Reading Disability 2a. edición 1971) la comprensión de la lectura es la aplicación de procesos de pensamiento a la misma y señalan que para enseñarla hay tantas maneras como distintos tipos de maestros o de alumnos.

Jones D. M. (Teaching children to read", 1971) menciona que hay que tener siempre en cuenta algunas consideraciones, si se está interesado en enseñar a comprender lo que se lee. Algunas de estas consideraciones son:

- el niño debe ser entrenado a reconocer relaciones entre símbolos e ideas.
- el niño debe ver a la lectura desde un principio como un medio de obtener significado.
- la lectura debe tener siempre un propósito o meta.

Como estrategias cuando se intenta enseñar a comprender lo que se lee propone:

- inducir a los lectores al reconocimiento de un problema.
- hacer una pre-visualización del material que se va a leer.
- guiar a los lectores a decidir si deben hacer una lectura cuidadosa o casual del material de lectura con que trabajan dependiendo de sus propósitos.
- re-lectura del material si es necesario.
- revisión de trabajos basados en la comprensión de un texto.
- elaboración de resúmenes sobre un texto que se haya leído.
- establecimiento de secuencias que guíen a la comprensión en el tratamiento de historias
  - a) introducción de la historia.
  - b) motivación.
  - c) lectura silenciosa.
  - d) discusión.
  - e) lectura oral de la misma.

Paulo Speller (1976), intenta un análisis experimental de la comprensión de la lectura y define ésta como la relación existente entre un texto y un tacto. La tarea de igualar con exactitud palabras y figuras daría evidencia de un primer nivel de comprensión.

Sidman (1971) considera que existe comprensión en la lectura cuando hay una igualación de un estímulo textual con un tacto y la relación inversa, o sea, la igualación de un tacto con un texto.

Berner y Grimm (1972) emplean cuatro niveles de comprensión los cuales incluyen:

1. Identificación de figuras.
2. La comprensión de la lectura donde se usan también figuras.
3. El seguimiento de instrucciones presentadas en forma escrita.
4. La interpretación de cuentos, en donde el niño debe contestar preguntas relacionadas con un texto que él mismo ha leído previamente.

Por último mencionamos algunas opiniones con respecto a la denominada lectura silenciosa.

Ausubel ( Psicología Educativa, 1976, P. 90-92) al referirse a la adquisición de la lectura señala que el aprender a transladar mensajes escritos a verbales comprende dos etapas:

- a) convertir palabras escritas en palabras habladas.
- b) aprender a combinar y convertir grupos de palabras escritas en frses y oraciones habladas.

Sin embargo, añade que "adquirida cierta facilidad en la lectura, parece razonable suponer que el lenguaje hablado ya no desempeña ninguna función mediadora en la percepción del significado potencial de los mensajes escritos. Define al lector "diestro" como "aquel que percibe directamente tanto los significados denotativos de las palabras de una oración como sus funciones sintácticas, sin necesidad de reconstruir previamente las palabras o frases en forma de correlatos hablados".

Jones (Teaching children to read 1971) afirma que existen ciertas condiciones que validan el uso de la "lectura oral" o en voz alta, éstas pueden ser:

- a) evaluación.- el maestro está interesado en examinar la lectura en voz alta de un alumno.

b) práctica.- paso necesario en la adquisición del dominio de la habilidad de leer.

c) comunicación.- el propósito de la lectura oral puede ser comunicar un mensaje a alguien que escucha.

Sin embargo afirma que "la lectura en silencio debe de algún modo preceder la lectura oral de modo que el lector tenga en mente el mensaje antes de intentar pasarlo a sus escuchas".

Añade que en el momento en que un niño lee para sí mismo está descubriendo a la lectura como medio de comunicación y si bien afirma que este desarrollo en la lectura no se identifica en un tiempo o lugar determinado, aquel interesado en la enseñanza de la lectura debe inducir a sus alumnos a la lectura silenciosa que tiene o debe tener siempre un propósito desde los inicios del aprendizaje de la misma.

Este autor menciona como propósitos de la lectura en silencio los siguientes:

1. obtención de información.
2. apreciación y disfrute del contenido.
3. el desarrollo de gustos e intereses perdurables.

Como habilidades para una lectura en silencio efectiva señala  
la:

- habilidades mecánicas.
- tasa satisfactoria.
- percepción precisa.
- amplio margen de reconocimiento.
- movimiento rítmico sin regresión.
- capacidad de ir del fin de una línea impresa al comienzo de la siguiente.
- reconocimiento de la unidad de pensamiento.

Decroly, y Degand (citado por Segers, 1950) afirman que el fenómeno primordial que rige a todos los demás es el visual y que la única lectura es la lectura "visual".

Ribot (citado por Segers, 1950) pretende que "el hombre hecho, que lee silenciosamente acompaña cada percepción visual de un movimiento secreto de articulación".

Para Egger (citado por Segers, 1950) "leer es traducir la escritura en palabra, y leer silenciosamente es traducir en palabra interior".

Erdmaun y Dodge (citado por Segers, 1950) suponen que cuando

leemos la percepción visual evoca una imagen auditiva o motora; pronunciamos en el lenguaje interior las palabras que leemos y que el conjunto de las sensaciones auditivomotoras evoca las sensaciones múltiples designadas por el término significación o sentido de la palabra.

Huey (citado por Segers, 1950) hace un experimento en que da a leer a sujetos adultos palabras aisladas y un texto interesante. La gran mayoría de esos sujetos declara haber recurrido al lenguaje interior; en ningún caso la lectura es puramente visual. Huey señala que el lenguaje interior no reproduce todos los elementos fonéticos, lo que explica que la lectura silenciosa sea mucho más rápida que la lectura en voz alta.

Quantz (citado por Segers, 1950) ha observado que, en algunos niños, el lenguaje interior está acompañado de movimientos de los labios pero que éstos desaparecen a medida que el niño se ejercita.

Pintner (citado por Segers, 1950) encuentra que en general, el lector retiene poco de lo que lee en voz alta y que no hay correlación entre la velocidad y la comprensión, correlación que existe, sin embargo, para la lectura silenciosa. En la lectura oral, dice, la velocidad es determinada por la ra-

pidez de la articulación mientras que en la lectura silenciosa la velocidad depende de la facilidad de la comprensión.

J. E. Segers (La enseñanza de la lectura por el método global, 1950, pág. 136) dice al respecto de la lectura silenciosa que en la vida de los adultos se considera como más importante que la lectura en voz alta y que es más rápida y eficiente pero que sin embargo no se ha probado que sea únicamente visual. Señala como posible causa de esto que los sujetos hayan sido sometidos a ejercicios de lectura en voz alta durante su aprendizaje de la lectura.

Se demanda también si es posible para todos los niños asimilar el lenguaje visual sin ayuda del lenguaje auditivo ya adquirido.

James Mc. Dade (A hypothesis for non oral reading: argument, experiment and results' J. educ. Res., vol. 30, 1936) proclamó la creencia de que todos los modos de lectura que involucran cualquier forma de traducciones vocales de símbolos eran dañinos al desarrollo de buenos hábitos de lectura. De acuerdo con Mc Dade la correcta asociación de símbolo visual con el significado simbolizado se veía obstaculizado por la interposición de sonido entre el símbolo visual y el significado (aún si esto se hiciera como si una voz interior tradujera lo

visto en la página impresa en algo escuchado en la cabeza). Lo que Mc. Dade pretendía era hacer que los niños usasen material impreso para comunicarse entre sí.

Buswell, G.T., 1945 (Non Oral Reading Supplementary Educational Monograph No. 60) después de llevar a cabo una observación de 2000 lectores adultos afirmó "que el mayor y único obstáculo para una lectura eficiente de parte de estos adultos era la tendencia a sub-vocalizar y a leer palabra por palabra". El resultado es una lectura lenta, pérdida de atención y el conceder atención a palabras aisladas más que a significados completos.

#### PLANTEAMIENTO E HIPOTESIS

En el presente estudio definiremos que un sujeto es capaz de leer sí:

- es capaz de sonar con corrección cualquier material impreso al que se le expone, del idioma en que se le enseña a leer.
- es capaz de obtener el significado de este mensaje escrito (comprender), siempre y cuando se pueda suponer que si este mensaje fuese oral y no escrito el lector obtendría el mis-

mo significado.

En el párrafo anterior hemos definido las dos habilidades que a nuestro parecer debe poseer un sujeto al finalizar su entrenamiento inicial en la lectura.

No pretendemos que en un lector hábil o altamente entrenado en la lectura éstas dos habilidades correspondan a dos etapas distintas y consecutivas en el proceso de la lectura.

Para que un sujeto pueda leer según esta definición se necesitaría entonces que se le hubieran enseñado durante su entrenamiento todas las combinaciones de letras posibles en el idioma en que se trabaja, al menos que este sujeto sea capaz de sonar correctamente combinaciones de letras que no se le hayan enseñado anteriormente pero que contienen letras que el sujeto ya conoce y suena correctamente. A este proceso lo denominaremos transferencia.

Una de las condiciones necesarias para la comprensión de la lectura, es el dominio de habilidades que lleven a la decodificación precisa de un mensaje escrito es decir sonar con corrección. Podemos elegir como indicadores de este sonar con corrección:

- un tiempo de lectura relativamente bajo que permita al lector una lectura sin pausas que impliquen la pérdida del sentido de frases o palabras.
  
- la unión adecuada de letras y sílabas que den por resultado sílabas y palabras completas.
  
- un mínimo de error en la identificación de letras y palabras en el orden específico que se presenten.

Podemos entonces suponer una alta correlación entre sonar con corrección de acuerdo a estos tres indicadores y un alto grado de comprensión del material que se lee.

Si esta relación entre sonar con corrección y un alto grado de comprensión existe, podemos interrogarnos si ésta es independiente del tipo de material que se lee o si de algún modo los errores y separaciones en la lectura así como un tiempo promedio alto en la misma dependen de lo que se lea, por ejemplo palabras aisladas o frases completas.

Dado que una definición de comprensión de la lectura que no fuera de carácter puramente filosófico o formal rebasaría con mucho los límites del presente estudio, nos limitaremos a trabajar con un indicador suficiente (la respuesta verbal y/o mo

tora de un sujeto) de la comprensión de la lectura a tres ni  
veles.

- consideraremos que un sujeto ha comprendido una palabra es  
crita si es capaz de dar las características de la palabra  
que ha leído como objeto, sus posibles usos, señalar un ob  
jeto igual a la palabra leída, dar un sinónimo, dar un o-  
puesto o emplearla en una frase.
- consideramos que un sujeto ha comprendido una frase si es  
capaz de hacer un juicio sobre la validez o invalidez de  
la misma (decir si lo que ha leído es falso o verdadero) de  
acuerdo a su experiencia.
- consideramos que un sujeto ha comprendido una instrucción  
escrita si es capaz de ejercitarla.

Cabe enfatizar que una respuesta verbal y/o motora adecuada  
es un indicador suficiente de comprensión puesto que resulta  
muy poco probable que el sujeto la haya seleccionado al azar  
entre todas las respuestas posibles. Sin embargo la no res-  
puesta o una respuesta inadecuada no implica necesariamente  
que el sujeto no haya "comprendido" lo leído sino que simple-  
mente se niega a responder o que no tiene las referencias ne  
cesarias para hacerlo. En el primer caso se trata de un pro

blema de motivación, en el segundo de un problema de comprensión en sí y no de comprensión de la lectura.

Si bien consideramos que la utilización de una aproximación sintética (fonético-silábica) en la enseñanza de la lectura facilita la transferencia de un código decodificador aplicable a cualquier tipo de material impreso, no se debe ignorar que la unión de letras en sílabas y de éstas en palabras representa un problema para aquellos que aprenden y enseñan a leer. Cabría entonces preguntarse si el entrenamiento en la lectura en silencio enfatizada en la etapa en que los sujetos aprenden a unir letras, no podría de algún modo prevenir separaciones y errores en etapas posteriores de la lectura. Si esto es cierto, los sujetos que repitiesen los sonidos aislados de una sílaba antes de producirla como tal estarían en desventaja con respecto a aquellos que repiten aunque solo ellos puedan escucharse en un principio, sílabas completas y no sonidos aislados.

#### OBJETIVOS

Partiendo de los planteamientos anteriores trataremos de delimitar los objetivos de la presente investigación.

- I. Poner en práctica un procedimiento que enseñe a un grupo de sujetos a "leer en silencio" sílabas de diferentes combinaciones de letras con el objeto de determinar si

tal procedimiento puede o no prevenir separaciones y/o errores en la lectura posterior de palabras aisladas y frases. Utilizando el método fonético silábico.

- II. Comparación de la ejecución de un grupo entrenado en "leer en silencio" con un grupo entrenado a "leer en voz alta" en tareas de transferencia de las habilidades en lectura de sílabas adquiridas durante el entrenamiento. El propósito de esta comparación pretendería encontrar si una mejor ejecución en la lectura de materiales de transferencia puede ser atribuible a una diferencia en la enseñanza de la lectura de distintos tipos de sílabas.
- III. Hallar una posible correlación entre tipo de material leído, en el caso de este estudio palabras aisladas, frases e instrucciones y tiempo promedio de lectura, separaciones y errores, con el intento de encontrar una independencia o dependencia de estos factores y un cierto grado de dificultad creciente en el material de lectura que se dá a los sujetos.
- IV. Determinar en qué medida afecta una u otra modalidad del método fonético: "lectura en silencio" versus "lectura en voz alta" de diferentes tipos de sílabas enseña-

das durante el entrenamiento en la lectura, la comprensión de diferentes tipos de materiales o si ésta es independiente del procedimiento empleado en particular.

#### VARIABLES

La selección de nuestras Variables Dependientes se hizo en base a la hipótesis de que un tiempo promedio de lectura bajo y un índice de separaciones y errores mínimo son condiciones necesarias a satisfacer si lo que se pretende es la obtención del significado de un mensaje escrito. Estas fueron:

- a) Tiempo promedio de lectura.
- b) Errores.
- c) Separaciones.
- d) Comprensión (tal como se definió en la pag. 22-23).

Definiremos como Variables Independientes:

- a) Diferentes tipos de material de lectura
  - palabras aisladas de 1 a 3 letras y de 1 a 3 sílabas.
  - frases de 3 a 7 palabras.
  - instrucciones de 3 a 8 palabras.

b) Diferente tipo de entrenamiento en la enseñanza de letras y sílabas.

- "en silencio"

- "en voz alta"

### DISEÑO

El diseño estadístico a utilizar será el de "Pre-test post-test con grupo control" (Campbell y Stanley, 1965).

Grupo	Pre	Entrenamiento	Post	Sujetos
A	0	$X_A$	0	4
B	0	$X_B$	0	3
C	0	-	0	4

Donde:  $X_A$  = Grupo entrenado en la lectura de letras y sílabas "en voz alta".

$X_B$  = Grupo entrenado en la lectura de letras y sílabas "en silencio".

## II. METODO

### A) ESCENARIO

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil, A. C., el cual está ubicado al sur de la Ciudad de México.

Dicha Institución funciona como guardería además de ofrecer cursos hasta el nivel de Pre-Primaria. La dirección y la coordinación de la misma está a cargo de psicólogos educativos, los cuales elaboran y aplican programas de desarrollo infantil en diferentes áreas y a diferentes niveles.

Las educadoras, asistentes de educadoras y niñeras reciben o han recibido un entrenamiento en el manejo de contingencias ambientales (sistemas de puntos, economías de fichas, reforzamiento, extinción, etc.), dentro del salón de clases.

La investigación duró del 13 de septiembre de 1976 al 28 de enero de 1977; se llevó a cabo en dos salones situados en la parte posterior de la escuela y que se describen a continuación:

Primer salón: de 2 x 3 metros con un librero, una ventana que daba al patio de la escuela, una pequeña mesa de 50 cms. de altura y 3 sillas pequeñas.

Segundo salón: de 4 x 3 metros con un escritorio, dos sillones, un archivero, una ventana y una puerta que daban al patio de la escuela y al que se trasladaban la mesa y las sillas.

#### B) SUJETOS

Participaron en la investigación once alumnos de la escuela, cinco niñas y seis niños cuyas edades fluctuaban entre los 5 años 6 meses y los de 3 años 6 meses de edad.

A continuación se detallan las edades de c/u de los sujetos al iniciar el entrenamiento:

Aliosha	3 años 6 meses
Diego	3 años 6 meses
Enrique	3 años 7 meses
Eridani	4 años 5 meses
Iñaqui	3 años 6 meses
Marcela	4 años 3 meses
Norma	5 años 6 meses
Teresita	4 años 8 meses
Víctor	4 años 2 meses
Xavier	4 años
Xaviera	4 años 2 meses

De estos once sujetos tres no habían tenido experiencia en ambientes escolares, cuatro habían asistido a la misma escuela durante el ciclo educativo anterior (1975/76) y cuatro más habían asistido a escuelas o guarderías distintas a aquella en la que se llevó a cabo el experimento.

Aliosha, Diego e Iñaquí pertenecían a una clase de grado inferior a la del resto de los sujetos. Las diferentes "clases" a las que se asignaba a los sujetos en esta Institución dependía tanto de un criterio de edad, como de repertorios conductuales. De tal modo Enrique asistía a la clase de sujetos que según los criterios de esta Institución estaba constituida por niños que al término del año escolar podrían ingresar al primer año de la escuela primaria.

Al aplicarse el pre-test de letras se comprobó que cinco de los sujetos eran analfabetos y que a las letras estímulo presentadas, respondían nombrando letras al azar, números o características físicas de las mismas e.g. "ésta es así como rueda, ésta es la del palito, ésta es la del bastoncito", etc.

Antes de iniciar el experimento se sometió a los sujetos a una serie de exámenes para determinar sus repertorios de entrada en las siguientes conductas:

- a) Discriminación Visual.- (formas y posición) se dió a cada sujeto una hoja conteniendo 8 items de igualación a la muestra con un estímulo de muestra y cinco de comparación. El sujeto tenía que unir con una línea los estímulos iguales.
- b) Discriminación Auditiva.- El experimentador pidió al sujeto identificar como iguales o diferentes pares de palabras, letras, sílabas de 2 y 3 letras. En cada ocasión se dieron cinco pares de estímulos.
- c) Identificación y Nombre de Colores.- Utilizando 10 lápices de colores: azul, rojo, verde, amarillo, rosa, anaranjado, blanco, café, negro y morado, se pidió a los sujetos identificar y nombrar los colores que el experimentador pedía.
- d) Conceptos.- (igual-diferente, dentro-fuera, arriba-abajo, sobre-debajo). Se dieron a los sujetos cinco instrucciones para que colocaran objetos en diferentes lugares y se les mostraron pares de objetos para que los identificara como iguales o diferentes.
- e) Seguimiento de Instrucciones.- El experimentador pidió a los sujetos que ejecutaran una serie de 20 instrucciones.

Los resultados que obtuvo c/u de los sujetos en estas pruebas son los siguientes:

	Discriminación Visual	Discriminación Auditiva	Identificación y nombre de colores	Conceptos	Seguimiento de instrucciones
Aliosha	3 — 8	10 — 20	0 — 10	3 — 5	3 — 10
Diego	4 — 8	0 — 20	0 — 10	0 — 5	0 — 10
Enrique	6 — 8	13 — 20	4 — 10	5 — 5	10 — 10
Eridani	8 — 8	20 — 20	8 — 10	5 — 5	10 — 10
Iñaqui	4 — 8	12 — 20	3 — 10	5 — 5	10 — 10

	Discriminación Visual	Discriminación Auditiva	Identificación y nombre de colores	Conceptos	Seguimiento de Instrucciones
Marcela	8	20	10	5	10
	<u>8</u>	<u>20</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
Norma	8	20	10	5	10
	<u>8</u>	<u>20</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
Teresita	7	17	8	5	10
	<u>8</u>	<u>20</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
Víctor	5	13	0	5	9
	<u>8</u>	<u>20</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
Xavier	8	18	10	5	7
	<u>8</u>	<u>20</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
Xaviera	6	16	6	4	7
	<u>8</u>	<u>20</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>10</u>

Los resultados obtenidos por los sujetos determinaron que Teresita, Xavier, Enrique, Marcela, Norma, Xaviera, Eridani y Víctor en un principio, se asignaran por medio de papeles conteniendo sus nombres que fueron mezclados y posteriormente separados al azar, a los grupos experimentales A y B de modo que:

En el grupo experimental A estuvieron Teresita, Xavier, Enrique y Marcela.

Los sujetos del grupo experimental B fueron Norma, Xaviera, Eridani y Víctor al que después de 8 sesiones se dejó en el grupo control.

En el grupo control estuvieron: Iñaqui, Diego y Aliosha, Víctor se dejó en el grupo control porque después de varias sesiones de entrenamiento mostró serios problemas de atención y discriminación y se negaba a seguir instrucciones.

Víctor se negaba sistemáticamente a asistir a las sesiones de

lectura y cuando lo hacía, se tapaba los ojos con las manos y permanecía así sin contestar o siquiera mirar las tarjetas. A lo largo del entrenamiento los sujetos del grupo control no estuvieron sometidos a ningún programa de entrenamiento en la lectura propiamente dicho, aunque se les dió instrucción sobre las vocales en su clase respectiva.

De los siete sujetos que estuvieron sometidos al entrenamiento solo cinco lo completaron, Marcela y Xaviera dejaron de asistir a la escuela por enfermedad.

Enrique, del grupo experimental B, presentó problemas de atención, hiperactividad y pronunciación de la letra "r", sin embargo completó el entrenamiento.

Los diversos problemas que presentaron los sujetos se describen detalladamente en la sección donde se presentan sus datos por separado.

Todos los sujetos que participaron en la investigación pertenecen a la clase social media alta. Son hijos de parejas de padres entre los 25 y 35 años, profesionistas en su mayoría.

### C) MATERIAL

1. PRE-TEST. El material utilizado en el pre-test fué el siguiente:

- a) Serie de 29 tarjetas de cartón de 7.5 x 6 cm. conteniendo las 29 letras minúsculas del alfabeto. Las letras fueron hechas con plumón de tinta negra y una plantilla, y eran de 4 cms. de altura.
- b) Serie de 29 tarjetas de cartón de 7.5 x 6 cm. conteniendo las 29 letras mayúsculas del alfabeto. Las letras fueron hechas con plumón de tinta negra y una plantilla, y eran de 5 cms. de altura.
- c) Serie de 10 tarjetas de 7.5 x 12.5 cms. conteniendo sílabas de 2 letras (CV C= consonante V= vocal) minúsculas con las mismas características de forma y tamaño ya descritas.
- d) Serie de 10 tarjetas de cartón de 20.5 x 12.5 cms. conteniendo c/u una instrucción. Las instrucciones se hi-



cieron con letras desprendibles (logotipo) minúsculas, de color negro y de 1 cm. y 0.5 cms. de altura. (Ver Apéndice 1.

Las instrucciones fueron las siguientes:

1. Dame la mano.
2. Dime tu nombre.
3. Tócate el pelo.
4. Mira los dibujos y dame el pato.
5. Toma la pelota y ponla en el piso.
6. Abre la caja roja y saca una canica.
7. Abajo de esta mesa hay un libro, tómalo.
8. En el libro hay un peso, búscalo.
9. Ponle su saco al oso.
10. Puedes salir al patio.

Estas instrucciones incluyeron las siguientes letras minúsculas:

a, e, i, o, u, y, h, s, m, n, l, p, r, t, d, b, j, c,  
las cuales aparecieron en las siguientes combinaciones  
V=vocal C=consonante, y con la frecuencia señalada:

V : 7

VV : 2

CV : 63

VC : 11

CVC : 8

CCV : 4

CVV : 2

En total las instrucciones contuvieron 97 sílabas en 56 palabras.

## 2. ENTRENAMIENTO

A continuación se detallan los materiales empleados en el entrenamiento:

a) Letras utilizadas:

a, e, i, o, u, y, h, s, m, n, l, p, r, t, d, b, j, c.  
todas minúsculas.

b) Hojas de registro (ver Apéndice 2).

c) Cronómetros.

d) Tarjetas de 7.5 x 6 cms. con las 18 letras minúsculas del entrenamiento hechas con plantilla y plumón negro de 4 ca. de altura, por separado y en todas las combinaciones posibles del tipo CV.

e) Tarjetas de 6.5 x 6 cms. con las mismas 18 letras hechas

chas con plantilla, plumones rojo y azul y de 2 y 1.7 cms. de altura, por separado y en todas las posibles combinaciones del tipo CV.

- f) Tarjetas de 6 x 5 cms. conteniendo las 18 letras del en trenamiento en las letras desprendibles (logotipo) negras de 1 cm. y 0.5 cm. de altura por separado y en todas las posibles combinaciones del tipo CV.
- g) Una cartulina de 20 x 35 cms. con letras de diferentes tipos, tamaños y colores, colocadas al azar y que fueron recortadas de diferentes revistas, periódicos, etc. (ver Apéndice 3).

3. TRANSFERENCIA.- Los materiales empleados fueron:

- a) Lista I.- De 150 palabras de 2 sílabas del tipo CV que contenía:

107 sustantivos, 31 adjetivos y 44 formas ver bales. De estas 150 palabras, 32 pueden funcionar en el lenguaje como formas verbales y sustantivos, adjetivos y/o formas verbales, sustantivos y/o adjetivos, etc., dependiendo del contexto en que se les emplee (ver Apéndice 4).

Para formar estas palabras se usaron las tarjetas con letras desprendibles (logotipos) de 1 y 0.5 cms. de altura.

- b) Lista II.- De 49 palabras de 3 sílabas del tipo CV que contenía:

43 sustantivos, 6 adjetivos y una forma verbal.

De estas 49 palabras una podía funcionar como forma verbal y/o sustantivo.

Estas palabras se presentaron a los sujetos por separado en pequeñas tarjetas de 7 x 2.5 cms. hechas a mano, con plumones negro y rojo y letras de 6 y 3 mm. (ver Apéndice 5).

- c) Lista III.- De 24 palabras de una sílaba del tipo CVC.

Estas palabras se presentaron a los sujetos en pequeñas tarjetas de 2.5 y 7 cms. con letras hechas a mano en plumón negro de 6 y 3 mm. de altura (ver Apéndice 6).

- d) Lista IV.- De 20 palabras de 2 y 3 sílabas, una de éstas del tipo CCV.

Estas palabras se formaron recomblando las tarjetas con diferentes tamaños y colores que se utilizaron en el entrenamiento (ver Apéndice 7).

- e) Lista V.- De 52 frases hechas a mano con plumón rojo y negro con letras de 6 y 3 mm. de altura. Estas frases

contuvieron las 18 letras utilizadas en el entrenamiento, las cuales aparecieron en las siguientes combinaciones y con la frecuencia señalada.

V	14
CV	176
VC	47
VV	6
CVC	130
CCV	4
CCVC	3
CVVC	8
CVV	21

Las 52 frases contuvieron un total de 409 sílabas en 237 palabras (ver Apéndice 8).

#### 4. POST-TEST

Se utilizaron en el post-test los mismos materiales que para el pre-test (ver Apéndice 1), además de los objetos que el sujeto utilizó para ejecutar las instrucciones, estos fueron:

- 1 caja de cartón de 17 x 6 cms. y 5 cms. de altura, forra

- da de papel lustre rojo.
- 1 oso de peluche.
  - 3 canicas.
  - 1 libro
  - 1 moneda de un peso.
  - 1 pelota de goma de 5 cms. de diámetro.
  - 4 tarjetas de cartón con las ilustraciones de un conejo, un pato, un perro y un cerdo.

##### 5. REFORZADORES

Se utilizó la aprobación social indiscriminada, consistente en comentarios de alabanza y sonrisas contingentes a la ejecución de los sujetos.

Con objeto de mantener ciertas conductas de atención, cooperación y disciplina así como de eliminar conductas incompatibles con la lectura, se estableció un sistema de economía de fichas.

Los sujetos recibían a lo largo de las sesiones fichas a discreción del experimentador que al final de cada semana podían ser canjeadas por golosinas y dulces.

No se consideró relevante para los objetivos de esta investigación conservar un record de la entrega de las fichas ni

hacerlo de manera sistemática. Parece obvio que las fichas mantienen la ejecución pero no "producen" la lectura de un modo directo.

### III. PROCEDIMIENTO

PRE-TEST.- Este consistió en mostrarles a los sujetos, al inicio del experimento, tarjetas conteniendo las 29 letras del abecedario, tanto mayúsculas como minúsculas, 10 tarjetas conteniendo sílabas (con las letras del entrenamiento) al azar y la serie de 10 tarjetas conteniendo las instrucciones, a cada uno de manera individual.

El experimentador pidió a los sujetos en cada caso, que dijeran de que letras se trataba y que leyeran lo que la tarjeta decía.

En el caso de las instrucciones se enfatizó que cada una decía algo que él tenía que hacer y que para poder hacerlo era necesario que la leyera. El observador registró todas las respuestas de los sujetos.

POST-TEST.- Este fué exactamente igual al Pre-Test.

ENTRENAMIENTO.- Se entrenó a los sujetos en la lectura de sílabas de 1, 2 y 3 letras, siguiendo un procedimiento distinto para cada uno de los grupos experimentales A y B. Los sujetos de ambos grupos asistieron diariamente a sesiones indi-

viduales de entrenamiento cuya duración fué de 15 a 45 minutos.

La secuencia del entrenamiento a que fueron sometidos todos los sujetos es la siguiente:

- I. Sílabas de 1 letra V y Y (ver Apéndice 3).
- II. Sílabas de 2 letras VV, CV, VC (ver Apéndice 3).
- III. Sílabas de 3 letras CVC, CCV (ver Apéndice 3).

A continuación se describe el procedimiento de enseñanza utilizado con los sujetos del grupo A.

GRUPO A (Lectura en voz alta).

I. Sílabas de 1 letra V y C

- a) Igualación a la muestra.
- b) Repetición.
- c) Discriminación.
- d) Lectura.

- a) Igualación a la muestra.- Este paso del entrenamiento consistió en mostrar a los sujetos la tarjeta con el estímulo muestra de la letra que se iba a enseñar y 3, 4 y 5 letras estímulo de comparación. El sujeto tenía que elegir cual de los estímulos de comparación era idéntica a la muestra.

b) Repetición.- En este paso del entrenamiento se pedía al sujeto que observara por unos segundos la tarjeta con la letra que se iba a enseñar, señalándose algunas de sus características físicas. A continuación el experimentador decía el sonido de la letra y pedía al sujeto repetir este sonido un mínimo de 5 veces. Si el sujeto decía el nombre de la letra en lugar de sonarla, se le insistía en que para leer tenía que decir los sonidos de las letras y no sus nombres.

c) Discriminación.- Se pidió al sujeto que hiciera dos cosas:

1. Encontrar y mostrar al experimentador todas las tarjetas que contuvieran la letra que acababa de aprender, dándole para esto una serie de tarjetas con diferentes letras. Esto se hizo utilizando por lo menos 2 tipos y tamaños diferentes de letras en 3 tamaños y con el objeto de facilitar una posterior generalización.
2. Señalar todas las letras que fueran como la que se le acababa de enseñar en una cartulina que contenía letras recortadas de diferentes tipos, colores y tamaños.

d) Lectura.- Se mostraban al sujeto tarjetas con diferen-

tes letras, pidiéndole que leyera lo que decía c/u. Esta serie de tarjetas contenía un mínimo de 3 instancias positivas de la letra que le había enseñado.

## II. Sílabas de 2 letras VV, CV, VC.

- a) El procedimiento en este paso del entrenamiento fué exactamente igual al que se siguió para la enseñanza de sílabas de una letra. La única diferencia fue dar a los sujetos como estímulos de muestra y de comparación, pares de letras con combinaciones del tipo VV, CV, VC. Se le enfatizó al sujeto que ahora eran 2 letras en un cierto orden, para las que había que encontrar una pareja idéntica entre los estímulos de comparación.
- b) El experimentador tomaba por separado las tarjetas componentes de una sílaba. Sonaba cada letra por separado haciendo cada vez menor la separación entre las letras, hasta colocar las tarjetas juntas y pronunciarlas como una sílaba (una sola emisión de voz para 2 sonidos). Se pedía al sujeto que repitiera la ó las sílabas que se le estaban enseñando un mínimo de 5 veces.
- c) Este paso consistió en pedir a los sujetos ejecutar dos conductas diferentes:
  1. Se le daban al sujeto 3 tarjetas con 3 letras diferentes, 2 de las cuales formaban la sílaba o una de

las sílabas que acababa de aprender. El experimentador le pedía escoger y acomodar las 2 que servían para formular una sílaba determinada. Una vez que el sujeto formaba la sílaba pedida por el experimentador se le pedía leer dicha sílaba.

2. Se colocaba delante del sujeto una tarjeta con una vocal o una consonante y se le daban una serie de tarjetas conteniendo distintas letras. El experimentador pedía al sujeto que colocara la tarjeta adecuada junto a la que tenía delante para formar las sílabas que el iba pidiéndole. Una vez que las había colocado correctamente se le pedía leer lo que ahí decía.
- d) Se proporcionaban tarjetas al sujeto que contenían diferentes sílabas en 3 tamaños y 3 colores diferentes de las cuales él tenía que seleccionar aquellas que el experimentador pedía.
- e) El experimentador mostraba a los sujetos diferentes tarjetas con sílabas pidiéndole que leyera lo que decía cada una de ellas.

### III. Sílabas de 3 letras.

1. Combinación CVC.

2. Combinación CCV.

1. Con este tipo de combinación se siguió un procedimiento diferente al utilizado para enseñar combinaciones de 1 y 2 letras. En este caso el experimentador "modelo" al sujeto la lectura de varias sílabas de este tipo en una sesión.

a) Se mostraba al sujeto 3 tarjetas que formaban una palabra determinada e.g. C O N y el experimentador sonaba aisladamente cada una de estas letras.

b) El experimentador colocaba juntas las 2 primeras tarjetas C O decía al sujeto que él ya sabía como leerlas sin hacer separaciones y las leía como una sola sílaba pronunciando a continuación la letra que faltaba N.

c) El experimentador colocaba juntas las 3 tarjetas C O N leyéndolas sin hacer separaciones y pedía al sujeto que repitiera varias veces esta combinación.

2. Combinación CCV.- Para la enseñanza de este tipo de combinación se procedió igual que en el caso de sílabas de 2 letras siguiendo los pasos:

- a) Igualación a la muestra.
- b) Repetición.
- c) Formación de sílabas.
- d) Discriminación.
- e) Lectura.

El procedimiento de enseñanza utilizado con los sujetos del grupo B. fué el siguiente:

GRUPO B (Lectura en silencio).

I. Sílabas de una letra V, C.

- a) Igualación a la muestra.
- b) Repetición.
- c) Discriminación.
- d) Lectura.

En los pasos a) igualación a la muestra y c) discriminación, se siguió un procedimiento idéntico al utilizado con los niños del Grupo A.

Las diferencias de procedimiento fueron en los pasos b y d.

b) Repetición.- En este paso del entrenamiento era únicamente el experimentador quien repetía el sonido de la

letra que se iba a enseñar. Al sujeto se le dieron las siguientes instrucciones:

1. Imagina que tienes un pañuelo atado a la boca y que no puedes hablar.
2. La letra que yo te estoy diciendo tienes que oír<sub>la</sub> dentro de tu cabeza.
3. Puedes repetir como suena esta letra, pero solo puedes oír<sub>la</sub> dentro de tu cabeza, yo no tengo que oír nada.
4. Dile a este muñeco como suena la letra que te acabo de enseñar pero muy quedo, tan quedo que yo no pueda oír nada sólo tú, adentro de tu cabeza.
5. Esta letra es la "X", oye bien como suena dentro de tu cabeza.

d) Lectura.- Para los sujetos de este grupo este paso consistió en lo siguiente:

El experimentador mostraba a los sujetos tarjetas conteniendo tanto instancias positivas como negativas de la letra que acababan de aprender, preguntando en cada ocasión si la letra mostrada era o no la que se acababa de enseñar a lo que el sujeto tenía únicamente que responder sí o no.

## II. Sílabas de 2 letras VV, CV, VC.

- a) Igualación a la muestra.
- b) Repetición.
- c) Formación de sílabas.
- d) Discriminación.
- e) Lectura.

Los pasos a) igualación a la muestra y d) discriminación fueron idénticos a los seguidos con el Grupo A para la enseñanza de letras de 2 sílabas.

Las diferencias en el entrenamiento ocurrieron en los pasos siguientes:

- b) Repetición.- La demostración de como 2 letras se unen hasta formar una sílaba, fué igual a la que el experimentador hacía con los sujetos del Grupo A. Con este grupo, sin embargo fué únicamente el experimentador quien repetía un mínimo de 5 veces la ó las sílabas que se estaban enseñando. Se dieron a los sujetos las mismas instrucciones que en el caso de sílabas de una sola letra.
- c) Formación de sílabas.- A los sujetos del Grupo B, se les pidió ejecutar las mismas 2 conductas que a los sujetos del Grupo A. A diferencia de los sujetos del Grupo A, a los sujetos del Grupo B se les reforzaba verbal

mente que hubiesen formado una sílaba correctamente y el experimentador les repetía 3 veces la combinación de que se tratara (e.g. "muy bien Eridani ahí dice la").

- d) Lectura.- Como en el caso de sílabas de una letra, se pidió a los sujetos que respondieran "sí" o "no" de acuerdo a lo que decían las tarjetas con sílabas que el experimentador les mostraba.

En un principio del entrenamiento se permitió a los sujetos del Grupo B "leer en voz alta" en el paso d) Lectura, después de 5 sesiones de lectura en silencio. A medida que el entrenamiento avanzó se permitió que leyeran en voz alta a discreción del experimentador. En las últimas sesiones del entrenamiento los sujetos podían leer en voz alta al final de cada sesión, tal como lo hacían los sujetos del Grupo A.

### III. Sílabas de 3 letras.

1. Combinación CVC.
2. Combinación CCV.

1. Para la enseñanza de este tipo de combinación, el experimentador "modeló" la conducta de lectura a los sujetos del mismo modo que para los sujetos del Grupo A.

El único cambio fué que el experimentador no pidió a los sujetos repetir la combinación que éste había leído, sino que fué siempre él mismo quien la repitió.

El sujeto recibió las mismas instrucciones para la Repetición que en los casos de sílabas de 1 y 2 letras. Este procedimiento se llevó a cabo en una sesión.

2. Combinación CCV. Los pasos para enseñar esta combinación fueron los mismos que en el caso de sílabas de 2 letras.

- a) Igualación a la muestra.
- b) Repetición.
- c) Formación de sílabas.
- d) Discriminación.
- e) Lectura.

En el paso b) Repetición, los sujetos recibieron las mismas instrucciones que en el caso de sílabas de 1 y 2 letras.

REPASOS.- Antes de iniciar cada sesión de entrenamiento los sujetos hacían una pequeña sesión de repaso que consistía en lo siguiente:

- a) Discriminación.- Se ponían delante del sujeto tarjetas con teniendo diferentes letras o sílabas que ya habían sido enseñadas y se le pedía señalar aquellas que el experimentador indicaba.
- b) Lectura.- Se mostraban al sujeto las tarjetas con letras o sílabas que ya había identificado y se le pedía que leyera lo que decía cada una de ellas.

A partir de que el sujeto conocía un determinado número de letras y combinaciones, se le mostraban 20 tarjetas escogidas al azar y se le pedía escoger aquellas que conocía y decirle al experimentador lo que cada tarjeta decía.

La única diferencia en estas sesiones de repaso entre los sujetos del Grupo A y B, fué en el inciso correspondiente a lectura.

Los sujetos del Grupo B respondían únicamente "sí" o "no" de acuerdo a las tarjetas que les mostraba el experimentador.

Esta diferencia se eliminó en las últimas sesiones del entrenamiento en las que como ya se dijo los sujetos del Grupo B pedían "leer en voz alta" como los del Grupo A.

### REGISTRO

Durante todas las sesiones del entrenamiento hubo un observador independiente que registraba las respuestas de los sujetos en cada uno de los pasos ya especificados, anotandolas en las hojas de registro. (Apéndice 1).

Por medio de un cronómetro este observador medía la duración de las sesiones de aprendizaje y repaso.

### CONFIABILIDAD

Hubo una sesión de confiabilidad por lo menos una vez a la semana. Durante las sesiones de confiabilidad había 2 observadores que registraban independiente y simultáneamente la ejecución de los sujetos durante la sesión, cada uno con cronómetro diferente.

La fórmula utilizada para obtener el porcentaje de confiabilidad fué la siguiente:

$$\frac{\text{Respuestas iguales} \times 100}{\text{Total de respuestas (iguales y desiguales)}} =$$

Total de respuestas (iguales y desiguales)

y ésta fué de 92% en promedio.

## IV. TRANSFERENCIA

Con objeto de hacer una comparación entre la ejecución de los sujetos del Grupo A y B, así como de tratar de medir la transferencia, se elaboraron 4 listas de palabras y una de frases (ver Apéndices 2, 3, 4, 5, 5, 7 y 8, que se dieron a leer a los sujetos de ambos grupos.

Estas listas contuvieron las 18 letras utilizadas en el entrenamiento en las combinaciones que se habían enseñado y en algunos otros tipos de combinaciones que no se habían enseñado.

Todos los sujetos recibieron las mismas instrucciones que fueron las siguientes:

1. Te voy a enseñar una palabra, tú vas a leerla y me vas a decir cual es esa palabra, que es lo que dice en ésta (o éstas) tarjeta (s).
2. Para que puedas saber cual es la palabra que yo te enseñé, tienes que leerla "juntita" sin hacer separaciones entre las letras. Trata de "juntar" todas las letras.
3. Antes de decirla en voz alta, une las letras dentro de tu cabeza, para que cuando me la digas la leas sin separaciones.

De la lectura de estas listas de palabras y frases se obtuvieron para cada sujeto los siguientes datos:

- a) Latencia.
- b) Separaciones.
- c) Errores.
- d) Comprensión de palabras aisladas (significado).
- e) Comprensión de frases.

#### A) DEFINICIONES

Latencia.- Estuvo expresada en segundos y es el tiempo transcurrido entre la presentación de una palabra o una frase y la lectura sin separaciones ni errores por parte del sujeto. La presentación de la palabra o frases que se iba a leer coincidió con la pregunta del experimentador "¿qué dice aquí?".

Separaciones.- Dar una definición de lo que es una separación en la lectura de palabras es extremadamente difícil por lo que se adoptó el siguiente criterio para registrarla como tal; si en la lectura de una palabra el sujeto hacía una pausa entre letras o entre sílabas que excediera de un segundo, se le registraba como una separación.

Errores.- Nuestra definición de errores incluyó todo lo que

el sujeto leía que no estaba escrito en la o las tarjetas que se le presentaban.

De tal modo que se registraron como errores las ocasiones en que el sujeto:

- Cambiaba el orden de letras o sílabas.
- Añadía letras o sílabas.
- Omitía letras o sílabas.
- Cambiaba letras o sílabas por otras.

Cabe mencionar que si al leer una palabra un sujeto hacía cualquiera de los errores señalados o la leía haciendo separaciones; se le pedía que volviera a leerla hasta que su lectura de la palabra presentada era sin errores y sin separaciones.

Comprensión de palabras aisladas (significado).- Una vez que el sujeto hubiese leído correctamente (sin errores y sin separaciones) la palabra presentada, el experimentador le preguntaba qué era eso que acababa de leer.

Las respuestas que dieron los sujetos se clasificaban de la siguiente manera:

Respuestas correctas.- Una respuesta correcta y que por lo tanto mostraba que el sujeto había comprendido lo leído era aquella en la que se incluían características de una palabra

como objeto, sus posibles usos, señalar un objeto igual a la palabra leída, dar un sinónimo, dar un opuesto, o emplear la palabra leída en una frase.

A continuación se transcriben algunas de las respuestas de los sujetos que se clasificaron como correctas:

- coma "podemos decir coma usted señor"
- mina "de donde se sacan los oros"
- pico "el mosco vuela y dice pico con mi pico"
- mono "algunas personas les dicen así a los changos"
- pipa "la que fuma mi abuelito"
- jarabe "uno que se baila y otro que se toma cuando están enfermos"
- mojado "cuando un niño juega con agua"
- hombre "como este" (señaló al observador)
- lila "es un color".

Respuestas incompletas.- Se clasificaron como tales, respuestas del tipo:

- mala "una niña mala"
- malo "como un esposo"
- bonito "como una cosa bonita"

Respuestas incorrectas.- Fueron todas aquellas que no cumplieron con ninguno de los criterios que sirvieron para clasificar una respuesta como correcta. A continuación se dan algunos

ejemplos:

- mula "es la novia del mole"
- pesa "la esposa del pez"
- liso "algo blanco y viene la rosa y se convierte en lisa"
- moto "algún muchacho que se protege de la lluvia".

No respuesta.- Se consideró como tal si el sujeto permanecía callado ante la pregunta del experimentador o respondía "No sé".

Comprensión de frases.- Antes de darles a leer las frases se dieron a los sujetos las siguientes instrucciones:

- a) Te voy a enseñar una tarjeta con unas palabras.
- b) Algunas tarjetas dicen cosas que son ciertas y otras cosas que no son ciertas.
- c) Tú vas a leer todas las palabras de la tarjeta y me vas a decir si lo que dice ahí es cierto o no es cierto.

En este caso y de acuerdo a lo que decía la frase correspondiente, se clasificaron las respuestas del sujeto como correctas o incorrectas.

La pregunta del experimentador una vez que el sujeto hubo leído la frase fue "¿eso es cierto o no cierto?", o bien "¿eso

es verdad o es mentira?".

#### B) REGISTRO

A lo largo de todas las sesiones de lectura un observador en trenado e independiente registró la latencia de cada palabra para cada uno de los sujetos y transcribió todas las verbalizaciones del sujeto la palabra o frase presentada. La trans cripción de cada frase o palabra permitió obtener los datos de separaciones y errores. La transcripción de sus respuestas a las preguntas del experimentador de "¿qué es eso?" y "¿es cierto o no es cierto?" permitió decidir si había habido comprensión o no del material leído.

#### C) CONFIABILIDAD

Se utilizaron dos observadores que registraron independiente pero simultáneamente las respuestas de los sujetos. La fórmula utilizada para obtener el porcentaje de confiabilidad fué la siguiente:

$$\frac{\text{Respuestas correctas} \times 100}{\text{Total de respuestas}} =$$

Total de respuestas

y éste fué de 96%.

V. CONSIDERACIONES SOBRE ASPECTOS MOTIVACIONALES  
Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

Antes de proceder a ennumerar y discutir los resultados obtenidos de la comparación entre las ejecuciones de los sujetos tanto en la lectura de las listas de transferencia como en las instrucciones del post-test, quisiéramos dar una visión somera de sus ejecuciones durante el entrenamiento.

Los resultados que aparecen en la Tabla 1 pueden de algún modo dar razón de la ejecución posterior de cada sujeto. Pensamos sin embargo que ateniéndonos únicamente a los resultados numéricos, estaríamos omitiendo factores importantes que se observaron a lo largo de la interacción individual con cada uno de los sujetos, y sobre los que haremos algunas consideraciones.

El primer requisito que cumplir si se pretende hacer una comparación entre métodos o como en el caso de esta investigación entre procedimientos diferentes de un mismo método es igualar a los sujetos asignados a los diferentes grupos.

Pretendimos igualar a nuestros sujetos en cuanto a sus habilidades discriminativas auditivas y visuales, en su habilidad para seguir instrucciones, etc. Sin embargo, hubo dos factores importantes que creemos determinaron en buen grado el éxi

to de los sujetos en la lectura y en los cuales nuestros sujetos definitivamente no estaban igualados, estos fueron:

1. Aspectos Motivacionales.
2. Diferencias Individuales.

1. Se pudo observar, que asistir a las sesiones de lectura o "aprender a leer" no significaba lo mismo para todos los sujetos. Para algunos "aprender a leer" significaba acumular fichas que les permitían comer más o menos dulces al final de cada semana. Para otros era una actividad más de la rutina escolar, en que hacer las cosas de una u otra manera no era importante, para otros más era un juego que no debía requerir un mayor esfuerzo de su parte, para otros era someterse al control de la atención constante del experimentador que demandaba hacer cosas de manera inmediata y sin equivocaciones, sin la posibilidad de escapar a este control que a veces se podía evitar en el salón de clases, y a fin de cuentas para una reducidísima minoría aprender a leer significaba la posibilidad de "descubrir" lo que decían las palabras y enterarse de lo que contenían los materiales escritos.

Estas "actitudes" diferentes pueden explicarse si se toma en cuenta que cada niño está expuesto a ambientes extra escolares que pueden o no favorecer conductar de tipo académ-

mico como la lectura.

Dicho en otras palabras, si en otros ambientes que no sean el estrictamente escolar (salón de clases) el niño no se ve afectado o no experimenta consecuencias que apoyen y es timulen su interés o sus intentos por aprender a leer, es poco probable que leer adquiriera alguna importancia para él.

En más de un caso pudimos advertir una casi indiferencia de parte de los padres de familia hacia los progresos de sus hijos en la lectura, pues al fin y al cabo "está todavía muy chiquito". Para algunos otros la escuela en sí parecía ser un poco el sitio donde los niños pueden dejarse para que sean atendidos y entretenidos durante parte del día.

Hubo por otra parte reacciones y respuestas (aunque indirectas) de estímulo y de colaboración (no planeada ni explícita) que se tradujeron en efectos positivos sobre la participación de los niños en el entrenamiento y que podían inferirse de los comentarios y actitudes de algunos sujetos.

2. Encontramos por otro lado una serie de diferencias individuales muy marcadas y que en un momento determinado pueden entorpecer la comprensión del material que se lee.

Estas diferencias fueron en los siguientes aspectos:

- a) Fallas en la correcta pronunciación de ciertos sonidos de letras.
- b) Pobre vocabulario con el consiguiente desconocimiento de los significados de las palabras.
- c) Deficiencias en la construcción de frases en el lenguaje diario; esto quiere decir que el niño no emplea adecuadamente las palabras, omite verbos o artículos, etc.
- d) Imposibilidad de pronunciar una sílaba tal, sin antes repetir aisladamente y en repetidas ocasiones los sonidos aislados de las letras que la componen.
- e) Repetición de las sílabas que componen una palabra en más de una ocasión antes de pronunciarla como tal.
- f) Cierta tendencia a "adivinar" las palabras en lugar de leerlas, en base a la primera sílaba de éstas.
- g) Cambio o distorsión total o parcial de frases o palabras que el sujeto decía, a pesar de haberlas "leído" correctamente.
- h) Problemas de atención que se traducían en la imposibilidad de concentrarse en la tarea por más de un tiempo determinado.
- i) Aparición de conductas tales como berrinches, bostezos, llantos o amenazas, cuando la situación experimental re-

sultaba aversiva y que inferimos les resultaba exitosa para controlar a las personas en sus diferentes ambientes sociales y familiares.

Como en la sección correspondiente a los resultados se hará un análisis exhaustivo de las ejecuciones de los sujetos en términos numéricos, queremos mencionar en forma un tanto anecdótica algunos aspectos que se pudieron observar a lo largo del entrenamiento, en la interacción con los mismos.

TERESITA.- De todos los sujetos que participaron en la investigación, Teresita fué la que mostró una mayor motivación para aprender a leer. Quería ser siempre la primera en asistir a las sesiones de lectura. Por el tipo de comentarios que hacía durante éstas, se pudo inferir que en su medio ambiente familiar se le reforzaban sus intentos por leer los materiales escritos que estaban a su alcance.

Frecuentemente hacía mención a las ocasiones que pasaba en casa con su papá o su mamá tratando de leer el periódico.

En una ocasión preguntó si le faltaban muchas letras por aprender, al preguntársele ¿por qué? respondió: "quiero leer las cartas que manda mi abuela de Chile yo solita".

Después de haber aprendido un cierto número de letras, empezó

a preguntar los sonidos de otras letras, el preguntarle por qué quería aprender específicamente éstos respondía: "ayer traté de leer lo que dice la caja donde está la plancha, pero me falta saber cómo suena ésta".

Una vez el experimentador le preguntó como hacía para leer tan bien, la niña contestó "primero lo leo aquí (se tocó la frente) quedito y luego te lo digo en fuerte.

Sus porcentajes de separaciones son de los más bajos, así como sus porcentajes de errores en discriminación y en formación de sílabas y se puede observar que esto guarda relación con sus altos porcentajes de comprensión.

Teresita nunca trató de adivinar las palabras que leía, ni de inventar definiciones si no conocía su significado.

Su ejecución fué tan buena, que aún una vez que se le hubo aplicado el post-test, siguió asistiendo regularmente a sesiones de lectura donde se le enseñaron las letras y combinaciones que no conocía, de manera que en el tiempo en que todos los demás sujetos apenas estuvieron listos para aplicárseles el post-test, Teresita ya leía por sí misma y con muy pocos errores historietas y libros de cuentos.

XAVIER.- Al aplicársele el pre-test de letras se pudo com-

probar que Xavier conocía la mayoría de las letras del alfabeto por su nombre, por lo cual hubo que reaprenderlas por su sonido. Como no mostró tener mayor dificultad para unir las letras, las primeras sesiones del entrenamiento no presentaron problemas.

Sin embargo, al empezar a leer la lista de 150 palabras de 2 sílabas del tipo CV + CV empezó a negarse a asistir a las sesiones de lectura. Se pensó que para Xavier éstas resultaban demasiado fáciles y que por lo tanto se aburría. Se procedió a darle a leer la lista de palabras del tipo CVC y en lugar de motivarlo descubrimos que Xavier no quería equivocarse y que se negaba a hacer un esfuerzo por leerlas. En más de una ocasión hacía un primer intento por leer una palabra y al no hacerlo correctamente empezaba a llorar y a gritar que él no podía leerla.

En una de las tantas ocasiones en que se negó a asistir a las sesiones de lectura se le preguntó el por qué de su negativa, Xavier contestó: "sabes, es que ya no quiero ir a jugar contigo, prefiero jugar con los niños en el salón".

Creemos que mientras leer sílabas aisladas no representó ningún esfuerzo para él "leer" era efectivamente una manera de jugar, cuando descubrió lo contrario, Xavier parecía temer equivocarse y por lo tanto era preferible no hacerlo.

Esta conducta por lo que pudimos observar se repetía tanto en la casa como en el salón de clases, si a Xavier se le pedía hacer algo nuevo para él se negaba, si se le insistía empezaba un berrinche, sin embargo, su mamá comentó que en ocasiones ella le decía que no era capaz de hacer algo, Xavier se enfurecía y hacía un intento, por lo menos para demostrarle lo contrario.

Fué particularmente difícil encontrar la manera de presentarle los materiales de lectura y hacerlo que los leyera, se tuvo que depender casi totalmente de "sus estados de ánimo".

Al aplicársele el post-test se negó a ejecutar alguna de las instrucciones que leyó. Existe el antecedente de que en la prueba de seguimiento de instrucciones del pre-test también se negó a ejecutar algunas y siempre preguntó por qué o para qué se pretendía que hiciera las cosas.

Todo lo anterior limitó grandemente el progreso de Xavier en la lectura; sin que tuviera grandes problemas con la unión de letras o el reconocimiento de ellas.

ENRIQUE.- A pesar de haber sido el sujeto que más problemas presentaba, Enrique casi nunca se negó a asistir a las sesiones de lectura. Fué problemático trabajar con él pues tenía problemas de pronunciación, de todos los sujetos incluidos

en el entrenamiento era el que peor hablaba, presentaba además hiperactividad y era casi imposible hacerlo concentrarse en la tarea por más de 5 ó 10 segundos. Su comprensión del material que leía fué definitivamente la más pobre, pues aparte de los problemas ya mencionados encontramos los siguientes aspectos:

1. Para Enrique era necesario "descomponer" los sonidos de las letras de una sílaba antes de decirla como tal, además de repetirla en varias ocasiones.
2. Este fenómeno de repetición de elementos se presentaba también con las sílabas que formaban una palabra.
3. Su memoria no era muy buena por lo que si hacía una separación intersílabas, lo que ocurría frecuentemente, demasiado prolongada, éstas no tenían ningún sentido para él y no eran una palabra sino dos sonidos aislados que repetía una y otra vez.
4. Cuando Enrique tuvo que leer frases de 3 ó más palabras constatamos que era incapaz de recordar más de la última sílaba o palabra que acababa de leer.
5. Más que leer Enrique "deletreaba" por lo que su comprensión se vió seriamente afectada. El sonaba letras en real

lidad con más o menos dificultad, pero era evidente que no le significaban nada.

Creemos que vale la pena presentar a continuación algunas transcripciones de la lectura de Enrique.

Ante la frase "el pepino es rojo" Enrique dijo lo siguiente:  
 "el pe-pi-no, pe-pi-no, pe-pi-po-no, pepino e-s es ro-jo  
 rojo, el pepino es ro-jo.

"¿Qué dice en todo lo que acabas de leer?"  
 "pintura roja".

Ante la frase "los patos comen pan" Enrique leyó lo siguiente:  
 l-o-s , lo-s, lo-s, los, pa-pa-to, pa-to-s, los pa-tos, mo-ce-  
 me-n, co-me-n, co-me-n, come-n pa-n, pan, los patos come-n  
 pa-n pan.

Exp. "¿Qué dice todo lo que acabas de leer?"

Enrique: "los patos viven en el agua".

Exp. "¿Y qué comen?"

Enrique: "maíz"

Exp. "Vuelve a leer esta palabra pan"

Enrique: "pan, es verdad yo como pan".

Ante la frase "en tu cajita hay moscas", Enrique dijo lo sig.:

ne, e-n, e-n, e-n, e-n, en, tu ca-ji-ta cajita a-y, a-y, a-y,  
a-y, hay mo, mos-cas moscas.

Exp. "¿Qué dice todo lo que leíste?"

Enrique: "moscas"

Exp. "¿Dice que en tu boca hay moscas?"

Enrique: "sí, y dice que en la tierra viven las moscas y eso  
si es cierto".

Pensamos que Enrique es un buen ejemplo de la diferencia que  
existe entre deletrear palabras, leerlas y comprenderlas.

MARCELA.- Tuvo que abandonar el entrenamiento pues se enfer-  
mó y dejó de asistir a la escuela. Marcela, aunque particu-  
larmente tímida al principio del entrenamiento, no tuvo mayo-  
res problemas en la parte de éste que completó. Fué otra de  
las niñas que acudía sin problemas a las sesiones y que el  
empezar a leer palabras motivó mucho, siempre pedía leer más  
de lo que se le daba o quería tener dos sesiones de lectura  
en un solo día.

Se presentan sus datos hasta la parte del entrenamiento que  
logró completar.

Cabe mencionar que la frecuencia con que a los niños del Gru-  
po B se les permitió leer en voz alta dependía de que al pare

cer sonar en voz alta las letras era algo reforzante para los sujetos, ya que al principio de cada sesión preguntaban siempre si lo iban a hacer o no diciendo que querían que el experimentador los escuchara.

Es curioso que en los sujetos del Grupo B, se haya observado una fuerte tendencia a "adivinar" las palabras en lugar de leerlas. Creemos que esto puede relacionarse con el hecho de que en un principio del entrenamiento, cuando únicamente contestaban sí o no a las tarjetas que el experimentador presentaba, estuviesen "adivinando" frecuentemente y que por azar sus respuestas hayan sido reforzadas.

NORMA.- La unión de letras fue particularmente difícil para Norma, como a Enrique parecía que no le era posible saltar el paso en que repetía varias veces las letras aisladas hasta formar sílabas. Sin embargo, en una ocasión al ver las tarjetas correspondientes a la combinación CV, que se le iban a enseñar (la, le, li, lo, lu) dijo: "esas yo ya me las sé, me las enseñaron en la otra escuela", las tomó y las acomodó en el siguiente orden:

la/le/li/lo/lu y dijo "ahí dice la, le, li, lo, lu". El experimentador le pidió señalar "la" y Norma dijo que no podía hacerlo, el experimentador cambió el orden de las tarjetas y pidió a Norma leerlas, Norma dijo "no así no se vale así ya no puedo".

En una ocasión en que su ejecución fué particularmente pobre Norma dijo al experimentador "sabes qué es lo que pasa que yo no oigo nada de lo que tú dices adentro de mi cabeza, deveras yo no oigo nada".

Al leer la lista de 49 palabras de 3 sílabas del tipo CV CV CV mostró una fuerte tendencia a adivinar las palabras en base a la primera o 2 primeras sílabas de éstas. Lo curioso es que por azar en ocasiones esta conducta era reforzada de modo que las palabras que Norma adivinaba eran efectivamente las que estaban escritas en la tarjeta.

Se pretendió eliminar ésto dándole tarjetas con sílabas con las cuales tenía que formar las palabras que el experimentador le pedía, lo cual pareció funcionar bastante bien y eliminó sus adivinaciones.

Acumular fichas y comparar su ejecución con la de otros niños era para Norma muy importante. Cada vez que aprendía una nueva letra o combinación preguntaba si los otros niños la sabían o no. Perder una ficha por leer mal era algo que la hacía llorar y por lo que pretendía acusar al experimentador con su mamá. Norma pedía constantemente feed back y aunque a veces decía: "yo para leer tengo que adivinar" al final del entrenamiento prefería preguntar una letra al experimentador que equivocarse y perder fichas.

De todos los sujetos Norma fué la que mostró tener un vocabulario más amplio, lo cual se observó al registrar sus respuestas sobre los significados de las palabras que generalmente eran bastante elaboradas.

Al final del entrenamiento y en la lectura de las instrucciones del post-test Norma había adquirido la costumbre de "leer en silencio" las palabras antes de decirlas al experimentador, lo cual eliminó en mucho sus separaciones.

ERIDANI.- Fué un sujeto particularmente difícil de motivar. Una vez que se lograba hacerla concentrarse en la tarea su lectura era bastante aceptable, la unión de letras no era difícil para ella, sin embargo, Eridani no mostraba mayor interés en lo que leía ni como lo leía.

Antes de leer una palabra o a la mitad de ésta o a la mitad de una frase Eridani empezaba a bostezar, a jugar con los botones de su ropa, a tocarse el pelo, o simplemente volteaba en todas direcciones.

Una vez que se le empezaron a dar a leer frases contaba las palabras que contenía y si eran más de tres declaraba: "esas son muchas, yo no puedo leerlas".

Su maestra hablaba de ella como "una niña floja" que hacía

las cosas solo cuando quería o cuando por ejemplo todos sus demás compañeros ya habían salido al recreo, en esas ocasiones hacía en minutos lo que no había hecho en toda una mañana.

Faltaba frecuentemente a la escuela y cuando se le preguntaba el motivo, invariablemente respondía: "porque me quedé dormida".

Eridani también mostró una cierta tendencia a adivinar lo que leía, además de una conducta curiosa, Eridani podía haber deletreado correctamente una frase o una palabra, sin embargo al preguntársele qué era lo que había leído, Eridani cambiaba totalmente la frase o palabra que acababa de leer. Esto pudo observarse muy particularmente al dársele a leer las instrucciones del post-test. A continuación presentamos algunas transcripciones de la lectura de Eridani.

La frase que tenía que leer era: "abre la caja roja y saca una canica". Eridani leyó:

a-b-r-e, abre, la ca-j-a, ro-ja y sa-ca, u-na ca-n-i-ca.

Exp.- "¿Qué dice ahí?"

Eridani.- "Arroja la casa con una canica".

Ante la frase "puedes salir al patio", Eridani dijo:

pu-pue-de-s, puedes sa-l-lir, a-l pa-ti-o.

Exp.- "¿Qué dice ahí?"

Eridani'- "Fonle saliva al pasto".

Ante la frase "las mesas no tienen patas", Eridani leyó:  
las, me-sas, las mesas no ti-e-n-en pa-tas, las sillas no tie\_  
nen patas".

Exp.- "Vuelve a leer".

Eridani.- "las millas no tienen patas".

Exp.- "vuelve a leer".

Eridani.- "las mesas no tienen patas, eso no es cierto".

Con Eridani se insistió particularmente en hacerla leer varias veces hasta "forzarla" en cierto modo a decir lo que había de-  
letreado y no otra cosa.

XAVIERA.- De todos los sujetos Xaviera fué en realidad la úni\_  
ca analfabeta, y a la que hubo que enseñar las 18 letras del  
entrenamiento. Parece ser que Xaviera no tenía mucha atención  
familiar por lo que creemos había desarrollado cierto tipo de  
conductas de control sobre los adultos que trató de imponer  
durante el entrenamiento.

Era frecuente que empezara a llorar si se le quitaban fichas  
al leer mal; en otras ocasiones tiraba las tarjetas al piso y  
se cubría la cara diciendo "yo no sé".

Si no recordaba una letra era frecuente que pateara el piso o



empezara a desabrochar su ropa gritando: "pipi, pipi", en otras ocasiones simplemente permanecía callada ante las tarjetas, bostezando o mirando en otra dirección.

Muy al principio del entrenamiento le costaba mucho trabajo seguir correctamente las instrucciones, le gustaba manipular las tarjetas con letras o sílabas y en lugar de escoger las que el experimentador le pedía, las acomodaba para formar trenes o casas.

Hubo de insistirse mucho en que Xaviera dijera cuando no conocía o recordaba una letra en lugar de quedarse callada, una vez que se le recordaba, leía las palabras sin gran dificultad y sobre todo trataba por ella misma de leerlas sin separaciones al primer intento.

Xaviera también dejó de asistir un tiempo a la escuela por lo que no completó el entrenamiento y sus datos se presentan hasta el nivel que alcanzó.

## VI. RESULTADOS

Las tablas que se presentan a continuación muestran los resultados de las ejecuciones de los sujetos en la lectura de los materiales de:

- 1) Pre-test Post-test
- 2) Entrenamiento
- 3) Transferencia
- 4) Análisis de la lectura de las 10 instrucciones del Post-test.

Las Tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 muestran los resultados obtenidos por los sujetos al aplicárseles el pre-test y el post-test de las 29 letras del alfabeto, tanto minúsculas como mayúsculas.

Estos resultados están expresados en porcentajes e indican la proporción de letras de las cuales los sujetos conocían su nombre ("equis", "etc", "ache", etc.), o bien su sonido. Las 18 letras que se utilizaron en el entrenamiento equivalen a un 62%.

Al momento de aplicar el pre-test de letras (13 a 15 de septiembre de 1977) pudimos observar lo siguiente:

Xaviera (Grupo B) y Víctor (Grupo Control) respondieron con números a la presentación de las diferentes letras.

Iñaqui (Grupo Control) conocía las 5 vocales tanto mayúsculas como minúsculas, y a las demás letras respondía nombrando al azar algunas consonantes.

Diego (Grupo Control) no respondió ante la presentación de ninguna de las letras, durante el pre-test permaneció callado.

Aliosha (Grupo Control) repasó con su dedo los contornos de cada una de las letras diciendo: "esta va así, así, y luego así", mencionando también en algunos casos características

físicas de las mismas ("esta es la del bastoncito", etc.).

Xavier (Grupo A) y Eridani (Grupo B) conocían algunas letras por su nombre por lo que sus porcentajes muestran ser de los más elevados. Sin embargo Eridani también mostró conocer algunos de sus sonidos.

Teresita, Marcela, Enrique (Grupo A) y Norma (Grupo B) mostraron conocer algunas vocales y consonantes por su sonido.

Cada uno de los sujetos inició el entrenamiento a partir de las letras que ya conocía. A Xavier y a Eridani se les enseñó el sonido de las letras que conocían por su nombre y no pensamos que ésto haya afectado sus ejecuciones.

El post-test de letras se aplicó, para Teresita el 10 de diciembre de 1976 y para el resto de los sujetos la semana del 24 al 28 de enero de 1977. Durante esta semana Xaviera volvió a la escuela y pudimos aplicarle esta parte del post-test.

Los resultados del post-test de letras muestran que todos los sujetos que tomaron parte en el entrenamiento no solo fueron capaces de responder correctamente a las 18 letras minúsculas que incluyó éste, sino que los sujetos respondieron correctamente a letras que no se les habían enseñado, y que eran capaces de responder correctamente a letras mayúsculas, las cuales

no se enseñaron durante el entrenamiento.

Tanto Xavier como Eridani respondieron en el post-test a las letras por su sonido y no por sus nombres como habían hecho en el pre-test.

Si bien a los sujetos no se les enseñaba a leer en sus clases normales, sí se les pedía que escribieran sus nombres (copiándolos) o que escribieran letras aisladas.

Durante el tiempo que duró el entrenamiento a los sujetos del Grupo Control Iñaqui, Aliosha y Diego se les había enseñado a reconocer las vocales en sus clases regulares. Diego fué capaz de recordar 4 de ellas. Iñaqui volvió a repetir correctamente las 5 vocales que ya conocía al aplicársele el pre-test. Aliosha no fué capaz de responder correctamente a ninguna de las letras, aunque dió los nombres de las 5 vocales al azar al presentársele las diferentes letras.

Como ya se había mencionado Victor dejó de asistir a las sesiones de entrenamiento pues presentaba serios problemas de atención. Durante las sesiones a las que asistió se le enseñaron las siguientes letras: a, e, i, o, u, h, y, y s, de éstas fué capaz de recordar 4 al aplicársele el post-test.

TABLA 1

## GRUPO EXPERIMENTAL "A"

Pre-test Post-test letras minúsculas .

	Pre-test	Post-test
<u>Teresita</u>		
nombró	0	21%
sonó	21%	90%
<u>Xavier</u>		
nombró	66%	14%
sonó	14%	83%
<u>Enrique</u>		
nombró	17%	17%
sonó	17%	72%

TABLA 2  
GRUPO EXPERIMENTAL "A"

Pre-test Post-test letras mayúsculas

	Pre-test	Post-test
<u>Teresita</u>		
nombró	7%	21%
sonó	21%	83%
<u>Xavier</u>		
nombró	79%	28%
sonó	17%	86%
<u>Enrique</u>		
nombró	0	17%
sonó	24%	86%

TABLA 3  
GRUPO EXPERIMENTAL "B"

Pre-test Post-test letras minúsculas

	Pre-test	Post-test
<u>Norma</u>		
nombró	14%	21%
sonó	14%	76%
<u>Eridani</u>		
nombró	17%	17%
sonó	28%	69%
<u>Xaviera</u>		
nombró	0	24%
sonó	0	72%

TABLA 4  
GRUPO EXPERIMENTAL "B"

Pre-test Post-test letras mayúsculas

	Pre-test	Post-test
<u>Norma</u>		
nombró	21%	24%
sonó	14%	83%
<u>Eridani</u>		
nombró	52%	27%
sonó	34%	58%
<u>Xaviera</u>		
nombró	0	21%
sonó	0	79%

TABLA 5  
GRUPO CONTROL

Pre-test Post-test.- Letras minúsculas.

	Pre-test	Post-test
<u>Diego</u>		
nombró	0	14%
sonó	0	14%
<u>Iñaqui</u>		
nombró	17%	17%
sonó	17%	17%
<u>Aliosha</u>		
nombró	0	0
sonó	0	0
<u>Víctor</u>		
nombró	0	14%
sonó	0	14%

Las Tablas 7, 8 y 9 corresponden a los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test de una serie de 10 sílabas del tipo CV con letras incluídas en el entrenamiento. Estas 10 sílabas se escogieron y se presentaron a los sujetos al azar.

Aunque como ya mencionamos algunos de nuestros sujetos respondieron correctamente a algunas letras presentadas aisladamente en el pre-test, ninguno de ellos fué capaz de leer ninguna de las sílabas que se les presentaron en esta parte del pre-test.

Los resultados obtenidos en el post-test por los sujetos experimentales muestran que 5 de ellos fueron capaces de leerlas correctamente, y que solamente Enrique y Xaviera cometieron un error al leerlas.

Ninguno de los sujetos del Grupo Control fué capaz de leer correctamente ninguna de estas sílabas ni en el pre-test ni en el post-test.

Al preguntárseles qué decían cada una de estas tarjetas que contenían sílabas, los sujetos respondieron: "no sé" o como en el caso de Diego no contestaron.

TABLA 7

## GRUPO EXPERIMENTAL "A"

Pre-test Post-test 10 sílabas del tipo  
CV

	Pre-test	Post-test
Teresita	0	100%
Xavier	0	100%
Enrique	0	90%
Marcela	0	100%

TABLA 8  
GRUPO EXPERIMENTAL "B"

Pre-test Post-test 10 sílabas del tipo  
CV

	Pre-test	Post-test
Norma	0	100%
Eridani	0	100%
Xaviera	0	90%

TABLA 9

## GRUPO CONTROL

Pre-test Post-test 10 sílabas del tipo  
CV

	Pre-test	Post-test
Diego	0	0
Iñaqui	0	0
Alisha	0	0
Victor	0	0

Las Tablas 10, 11 y 12 muestran los porcentajes de comprensión de las 10 instrucciones que se dieron a leer a los sujetos tanto en el pre-test como en el post-test.

Al aplicarse el pre-test encontramos que ninguno de los sujetos fué capaz de leer y por lo tanto de ejecutar ninguna de estas instrucciones. Sin embargo hubo sujetos como Xavier, Eridani y Norma que fueron capaces de reconocer algunas de las letras que éstas contenían y que dijeron en forma desordenada. Enrique y Norma repitieron algunas de las instrucciones que se les habían pedido ejecutar en el chequeo previo de seguimiento de instrucciones, Ej. "siéntate, hincarse, pararse", etc. El resto de los sujetos respondieron "no sé".

Los resultados obtenidos en el post-test muestran el porcentaje de estas 10 instrucciones que los sujetos leyeron y que fueron capaces de ejecutar correctamente. Xavier fué el único de los 5 sujetos a los que se aplicó el post-test que a pesar de haber leído correctamente 2 instrucciones "dame la mano" y "abajo de esta mesa hay un libro, tómalo", no la ejecutó diciendo: "no quiero".

Ninguno de los 4 sujetos del Grupo Control fué capaz de leer ni ejecutar ninguna de las instrucciones en el post-test.

Más adelante volvemos a presentar estos porcentajes de comprenen

sión tratando de encontrar una posible relación entre ésta y el índice de separaciones que los sujetos hicieron al leerlas, el porcentaje de errores cometidos en qué tipo particular de sílabas, así como su tiempo promedio de lectura.

TABLA 10

GRUPO EXPERIMENTAL "A"

10 Instrucciones.- Comprensión

	Pre-test	Post-test
Teresita	0	100%
Xavier	0	70%
Enrique	0	10%

TABLA 11

## GRUPO EXPERIMENTAL "B"

10 Instrucciones.- Comprensión

	Pre	Post
Norma	0	90%
Eridani	0	40%

TABLA 12  
GRUPO CONTROL

10 Instrucciones.- Comprensión

	Pre-test	Post-test
Diego	0	0
Iñaqui	0	0
Aliosha	0	0
Victor	0	0

TABLA 13

## TABLA DE RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO

## Grupo Experimental "A"

	N. de S.*	Tiempo P*	% E.F.S*	% E.D*	% E.L.*	% Sep*
Teresita	31	11'3"	0	1%	3%	5%
Xavier	27	11'27"	3%	3%	2%	6%
Enrique	37	10'25"	16%	13%	27%	14%
Marcela	22	12'48"	4%	2%	4%	3%

## Grupo Experimental "B"

Norma	26	10'13"	9%	7%	17%	35%
Eridani	25	9'48"	6%	5%	5%	1%
Xaviera	34	11'49"	32%	9%	12%	9%

- \* N. de S. = Número de sesiones.
- \* Tiempo P. = Tiempo promedio.
- \* % E. F. S. = Porcentaje de errores en formación de sílabas.
- \* % E.D. = Porcentaje de errores en discriminación
- \* % E. L. = Porcentaje de errores en "Lectura"
- \* % Sep. = Porcentaje de separaciones.

La Tabla 13 muestra una visión general de las ejecuciones de los sujetos de ambos grupos durante el entrenamiento de la enseñanza de la lectura de sílabas del tipo V, VV, CV, VC, CVC y CCV.

Los sujetos tardaron en completar este entrenamiento entre 22 sesiones (Marcela Grupo A) y 37 sesiones (Enrique Grupo A).

El promedio de tiempo de duración de las sesiones de entrenamiento para cada sujeto nunca fué mayor de 13 minutos ni menor de 10. Estos tiempos promedio no toman en cuenta la duración de las sesiones de repaso que se hacían con cada sujeto antes de proceder a enseñarle letras o combinaciones nuevas.

Durante las sesiones de repaso era en ocasiones necesario "re-enseñar" letras o combinaciones de éstas por lo que, si un sujeto tardaba más de 15 ó 20 minutos en estas sesiones, no se le enseñaba ningún material nuevo. Esto sucedió aproximadamente en 1 a 5 ocasiones durante el entrenamiento dependiendo de cada sujeto.

Los porcentajes de error en el paso del entrenamiento en que los sujetos debían formar las sílabas pedidas por el experimentador se mantienen relativamente bajos para todos los sujetos a lo largo del entrenamiento, con excepción de Xaviera (Grupo B) y Enrique (Grupo A). Los resultados de ambos suje-

tos, a este nivel, indican una cierta tendencia a invertir el orden de las letras así como una gran dificultad para acomodar o formar sílabas del tipo VC. Este tipo de sílaba VC, se enseñó después que las del tipo CV y podría ser considerada como "más difícil" de leer, además de que es menos frecuente en castellano.

El porcentaje de errores en la discriminación de letras y sílabas es relativamente bajo para los sujetos de ambos grupos. Sin embargo, es Enrique en el Grupo A quien parece tener mayor dificultad en este paso del entrenamiento. Sin tomar en cuenta los resultados de Enrique el Grupo A muestra una ejecución ligeramente mejor que la del Grupo B en este paso del entrenamiento, aunque esta diferencia no es realmente significativa ni relevante.

Los resultados de los porcentajes de error en la lectura de letras y sílabas no nos permite advertir una diferencia significativa en las ejecuciones de los sujetos de ambos grupos. La diferencia que se advierte podría ser azarosa.

En cuanto al porcentaje de separaciones se puede observar que el tratamiento particular recibido por los sujetos del Grupo B (lectura en silencio) que tenía por propósito eliminar las separaciones en su lectura no parece haber prevenido del todo este tipo de conducta, no obstante que Eridani solo obtuvo 1%

como resultado a este nivel, el cual es menor que todos los de los demás sujetos. Los resultados intra-sujetos e intra-grupo nos muestran que no hay a este nivel una diferencia significativa, aunque cabe mencionar que el resultado tan elevado obtenido por Norma (39%) hace que en promedio se observe que los sujetos del Grupo B hacen el doble de separaciones que los sujetos del Grupo A. Sin embargo el tiempo promedio de Norma es más bajo que el de la mayoría de los sujetos del Grupo A.

En cuanto a los tiempos promedio de ejecución observamos que éstos son más bajos en el Grupo B que en el A. Enrique obtiene el promedio de tiempo más bajo en su grupo.

Pudimos observar que ninguno de los sujetos fué capaz de unir por sí mismo en la primera ocasión, letras conocidas en una sola sílaba. El experimentador tuvo siempre que "modelar" a los sujetos esta conducta. Sin embargo, aún con diferencias marcadas individuales, a diferentes niveles del entrenamiento, los sujetos generalizaron la unión de letras hasta llegar a la enseñanza de una nueva consonante en una sesión y su inmediata unión con distintas vocales por parte del sujeto al finalizar la misma sin que para esto el experimentador hubiese intervenido.

Queremos enfatizar que este aspecto del entrenamiento, la u-

nión de letras en sílabas, se dió en forma gradual y con mayor o menor ayuda de parte del experimentador, según el sujeto de que se tratara. En ningún caso se dió la unión de letras en sílabas por parte de los sujetos sin que el experimentador hubiese mostrado por lo menos en una ocasión como debía procederse al respecto.

TABLA 14

## LISTA DE TRANSFERENCIA I

150 palabras del tipo CV+CV (totales)

	Grupo Experimental	
	"A"	"B"
Comprensión	38%	46%
Tiempo Promedio	14"	23"
Separación Intrasilábica	.11	.21
Separación Intersilábica	.63	.99
Separación intra+inter silábica	.27	.47
Separación total por palabra	.86	1.42
Indice de Error	.066	.13

Los datos que muestra la Tabla 14 son los resultados obtenidos en promedio por los sujetos de ambos grupos experimentales al leer la lista I de transferencia.

Como se recordará esta lista contuvo 150 palabras (107 sustantivos, 31 adjetivos y 44 formas verbales) todas de 2 sílabas del tipo CV + CV.

Al analizar esta lista encontramos que:

- 1) Los sujetos del grupo experimental B tardaron en promedio más tiempo para leer estas 150 palabras que los sujetos del Grupo A.
- 2) Los índices de separación intrasilábicas, intersilábicas, intra + intersilábicas y de separaciones totales por palabra son más altos en los sujetos del Grupo B que en los del A.
- 3) El índice de error es más alto en los sujetos del Grupo B que en los del Grupo A.
- 4) El porcentaje de comprensión, a pesar de lo mencionado en los 3 puntos anteriores parece favorecer a los sujetos del Grupo B.

Quisiéramos a este nivel y antes de presentar los resultados

detallados, por sujetos y por grupo o tipo (sustantivo, adjetivo y/o forma verbal) de palabra leída explicar como se obtuvieron los resultados que aparecen en esta Tabla y el por qué de éstos.

Los índices de separación intrasilábica, intersilábica, intra + intersilábica, de separaciones totales por palabra y de error, pretenden mostrar la proporción de separaciones y de errores que los sujetos de ambos grupos hicieron en promedio antes de leer las palabras de los materiales de transferencia como tales.

De este modo podemos considerar que cada palabra que se presentó a los sujetos contenía un cierto número de obstáculos que los sujetos podían o no salvar, es decir, al leer una palabra como "casa" sin separaciones y sin errores, el sujeto tenía la posibilidad de hacer 2 separaciones intrasilábicas, tenía una posibilidad de hacer una separación intrasilábica, y 3 posibilidades de hacer separaciones de ambos tipos. Con respecto a las posibilidades de error (ver definiciones) el sujeto tendría 4 posibilidades de decir una letra diferente a cada una de las que la palabra contenía o en un orden diferente al que se le presentaba.

Nuestro objetivo era la lectura de las palabras por parte de los sujetos sin errores y sin separaciones, así que si un su

jeto cometía errores o hacía separaciones en la lectura de una palabra, se le pedía intentar de nuevo. Los sujetos hicieron tantos ensayos por palabra como cada uno requiriera para leerla sin errores y sin separaciones.

Parece un tanto obvio decir que más de uno de nuestros sujetos requirió más de un ensayo antes de leer las palabras que se le presentaron como tales y esto da como resultados de índices de separación o de error uno.

Dado que la conducta final de lectura de cada sujeto tenía que ser "correcta" (sin errores y sin separaciones), preferimos registrar la proporción de separaciones y errores y no de ensayos que cada sujeto necesitó hacer antes de leer una palabra como tal.

Una vez explicado lo anterior creemos que se podrá observar que el resultado de 1.42 que aparece en la columna de separaciones totales por palabra para el Grupo B, nos indica que en promedio los sujetos de este grupo hicieron más de una separación por palabra antes de leerla como tal en la Lista I de transferencia.

Con el objeto de clarificar a partir de qué y cómo se obtuvieron los datos que se presentan a continuación las Tablas 15 y 16, vamos a presentar los datos de Norma (Grupo B) indicando los números reales a partir de los que se trabajó.

De 107 sustantivos que había en la Lista I de transferencia, Norma leyó 95 como tales y "comprendió" (supo dar un significado correcto) 82, tardando en leer estos 95 sustantivos 2 522" (segundos).

Norma hizo un total de 103 separaciones intrasilábicas y un total de 152 intersilábicas, y cometió un total de 80 errores.

Números reales.

Comprens-Tiempo-S.Intra-S.Inter-SIntra+Inter-S,T,xpal-Error

$\frac{82 \times 100}{107}$	$\frac{2\ 522''}{95}$	$\frac{103}{95 \times 2}$	$\frac{152}{95}$	$\frac{255}{285}$	$\frac{255}{95}$	$\frac{80}{95 \times 4}$
-----------------------------	-----------------------	---------------------------	------------------	-------------------	------------------	--------------------------

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Números que aparecen en las Tablas.

77%	27"	.54	1.6	.89	2.68	.210
-----	-----	-----	-----	-----	------	------

1. Porcentaje de comprensión que se obtuvo dividiendo el total de sustantivos comprendidos entre el total de sustantivos.

2. Tiempo promedio de lectura, dividiendo tiempo total de lectura en segundos entre número de palabras leídas.
3. Índice de Separaciones Intrasilábicas que se obtuvo dividiendo el número total de separaciones de este tipo que hizo el sujeto (103) entre 190 ( $95 \times 2$ ) que es el máximo posible de separaciones de este tipo al leer 95 palabras de 2 sílabas de 2 letras cada una.
4. Índice de Separaciones Intersilábicas el cual se obtuvo dividiendo el número total de separaciones de este tipo que hizo el sujeto (152) entre el número total de separaciones que podía hacer al leer 95 palabras de 2 sílabas cada una, que es 95 en este caso.
5. Índice de Separaciones Intra+Intersilábicas, que se obtuvo sumando los numeradores de las 2 columnas anteriores (103 intra + 152 inter) y dividiendo este total (255) entre la suma de los denominadores de las 2 columnas anteriores ( $190 + 95 = 285$ ).
6. Índice total de Separaciones por palabra el cual se obtuvo dividiendo el número total de separaciones 285 entre el número de palabras leídas que fué 95.
7. Índice de error.- De acuerdo a nuestra definición de error

(ver definiciones) en cada palabra de 4 letras (como fué el caso de la Lista I de transferencia) el sujeto podía equivocarse 4 veces de modo que este índice se obtuvo dividiendo el total de errores que el sujeto hubiese hecho, 80, en el caso de Norma, entre 380, que se obtiene de multiplicar  $95 \times 4$ ; ya que fueron 95 las palabras que Norma leyó y cada una cont  
nía 4 letras.

Este procedimiento que se acaba de detallar para computar los datos se siguió con cada sujeto y con todos los materiales de transferencia que los mismos sujetos tuvieron que leer.

Únicamente en la columna que corresponde a la comprensión se presentan los resultados de los sujetos expresados en porcentajes.

LISTA DE TRANSFERENCIA I

GRUPO EXPERIMENTAL "A"

SUSTANTIVOS:

	Compren.	Tiempo	S.Intra	S.Inter	S.Int+Inter	S.T.pal	I. Error
Teresita	50%	4"	0	.37	.12	.37	.004
Xavier	39%	6"	0	.68	.23	.68	0
Enrique	45%	41"	.49	1.23	.74	2.21	.33
Marcela	70%	10"	0	.23	.07	.23	.05

ADJETIVOS:

Teresita	32%	4"	0	.36	.12	.36	.02
Xavier	19%	6"	.02	.64	.09	.68	0
Enrique	32%	35"	.17	1.7	.68	2.03	.17
Marcela	29%	10"	.02	.46	.16	.50	.07

FORMAS VERBALES

Teresita	32%	5"	0	.29	.09	.29	0
Xavier	27%	7"	0	.59	.20	.59	.008
Enrique	36%	37"	.67	1.07	.80	2.42	.221
Marcela	48%	10"	0	.93	.01	.93	.026

TABLA 16  
LISTA DE TRANSFERENCIA I

## GRUPO EXPERIMENTAL "B"

## SUSTANTIVOS:

	Compren.	Tiempo	S.Intra.	S.Inter	S.int+inter	S.T.pal	I. de Error
Norma	77%	27"	.54	1.6	.89	2.68	.21
Eridani	65%	10"	.06	.27	.13	.39	.01
Xaviera	35%	51"	.05	1.76	.62	1.86	.34

## ADJETIVOS:

Norma	48%	26"	.61	1.44	.88	2.66	.15
Eridani	51%	9"	.07	.33	.16	.48	.009
Xaviera	29%	28"	0	1.65	.55	1.65	.048

## FORMA VERBAL:

Norma	50%	20"	.48	.85	.60	1.81	.212
Eridani	34%	6"	.06	.2	.11	.32	0
Xaviera	25%	31"	.08	.84	.33	1	.211

Las Tablas 15 y 16 muestran los resultados obtenidos por sujeto y por tipo de palabra leída de la Lista I de transferencia en ambos grupos experimentales.

Cabe mencionar que los porcentajes de comprensión que presentan estas tablas se tomaron en cuenta a partir de las respuestas correctas de los sujetos (ver definiciones).

Al nivel de comprensión de palabras advertimos que todos los sujetos de ambos grupos parecieron comprender un porcentaje mayor de sustantivos que de adjetivos o formas verbales.

Con respecto a los adjetivos observamos que solo Xaviera y Eridani del Grupo B comprendieron un porcentaje mayor de éstos que de formas verbales. Los resultados de Teresita del Grupo A muestran un porcentaje igual de comprensión para adjetivos que para formas verbales.

Marcela, Enrique y Xavier del Grupo A, así como Norma del Grupo B muestran un porcentaje mayor de comprensión para formas verbales que para adjetivos.

Independientemente del grupo al que pertenezcan más sujetos comprendieron un porcentaje mayor de formas verbales que de adjetivos.

En cuanto al tiempo promedio de lectura los resultados intra-sujetos parecen indicar que los sujetos tardan aproximadamente lo mismo en leer un sustantivo que un adjetivo o una forma verbal, si como en el caso de la Lista I las palabras están igualadas en cuanto al número de letras, el número de sílabas y el tipo de combinación.

Sólo Xaviera (Grupo B) parece tener rangos de tiempo promedio más amplios que van de los 51" promedio para la lectura de sustantivos a los 28" promedio para la lectura de adjetivos.

Al observar las columnas correspondientes a los índices de separaciones intrasilábicas, intersilábica, intra+intersilábica y de separaciones totales por palabra, observamos que 6 de los 7 sujetos experimentales muestran índices más bajos en formas verbales que en sustantivos y/o adjetivos. Cabe mencionar que como se recordará el orden de presentación de estas 150 palabras se hizo totalmente al azar de modo que estos resultados no podrían atribuirse a un cierto efecto de la práctica.

Tanto en los sujetos del Grupo A como en los del Grupo B puede advertirse que el índice de separaciones intersilábicas es mayor que el de separaciones intrasilábicas. Sin embargo estos índices de separación no parecen estar relacionados con el tipo de palabra que se lee.

Unicamente los datos de Marcela muestran en la columna de separaciones totales por palabra una diferencia apreciable de separaciones según el tipo de palabras que leyó (.03 para formas verbales, .50 para adjetivos y .23 para sustantivos.

Para el caso de las columnas que presentan los índices de separaciones intra-intersilábica y de separaciones totales por palabra se advierte la misma constancia de resultados independientemente del tipo de palabra del que se trate.

La última columna permite observar que el índice de error en la lectura de los sujetos tampoco parece estar relacionado con la lectura de sustantivos, adjetivos o formas verbales.

Si pretendemos encontrar una posible relación entre bajos índices de separaciones y de error con porcentajes altos de comprensión, podemos observar que esta relación no existe en todos los casos.

Una comparación intra-grupo de los casos de Teresita y Enrique (que son extremos) indica que si bien Teresita obtiene índices de separaciones y de error bastante más bajos que los de Enrique, sus porcentajes de comprensión son bastante similares y relativamente bajos.

Por otro lado la comparación inter-grupo entre el caso de Xa-

vier (Grupo A) y Norma (Grupo B) muestra que a pesar de que los índices de separaciones y de error de Norma son bastante más altos que los de Xavier, ésta parece aventajarlo en mucho con respecto a la comprensión de las palabras que lee.

Por último si comparásemos las ejecuciones de Norma y de Enrique que en cada grupo son los que obtienen índices de separaciones y de errores más bajos y bastante similares, advertimos también que los porcentajes de comprensión de Norma son bastante más altos que los de Enrique y de hecho más altos que los de cualquiera del resto de los sujetos.

De tal modo, si la relación entre bajos índices de separaciones y error y porcentajes altos de comprensión no siempre se dá, nos inclinaríamos a suponer que son otros factores y no exclusivamente los 2 mencionados los que en un momento dado podrían afectar la comprensión de lo que se lee.

Por las observaciones que pudimos hacer durante el entrenamiento podríamos nombrar entre éstas el desarrollo en el lenguaje que cada sujeto hubiese alcanzado y el vocabulario que al momento de leer esta lista poseía.

La Tabla 17 muestra los resultados promedio obtenidos por grupo, de la lectura de la Lista II de transferencia. Esta lista contuvo 49 palabras (43 sustantivos, 6 adjetivos y una forma verbal), todas de 3 sílabas del tipo CV.

Solamente una de estas 49 palabras podía comprenderse como sustantivo y/o como forma verbal. Ninguno de los sujetos experimentales lo comprendió como forma verbal y esta categoría desapareció, presentándose a continuación los resultados únicamente para sustantivos y adjetivos.

Los resultados totales por grupos parecen indicar que:

1. Tal como en el caso de la Lista I de transferencia los sujetos del Grupo B tardaron más tiempo en leer esta lista que los del Grupo A.
2. Los índices de separaciones intra-silábica, inter-silábica, inter+intersilábica y de separaciones totales por palabra son más altos en los sujetos del Grupo B que en los del A.
3. El índice de error es mayor en los sujetos del Grupo B que en los del Grupo A.
4. A pesar de la relativamente peor ejecución de los sujetos del Grupo B con respecto a tiempo, separaciones e índice de error, su porcentaje de comprensión es mayor que el del A.

TABLA 17

## LISTRA DE TRANSFERENCIA II

49 palabras del tipo CV+CV+CV (totales)

## Grupo Experimental

	"A"	"B"
Comprensión	45%	53%
Tiempo Promedio	27"	45"
Separación Intrasilábica	.017	.19
Separación intersilábica	.76	.90
Separación intra+inter silábica	.31	.48
Separación Total por palabra	1.57	2.40
Indice de Error	.073	.137

Las Tablas 18 y 19 presentan los datos de la lectura de la lista de transferencia II por sujeto y por tipo de palabra para ambos grupos experimentales.

Al analizar los porcentajes de comprensión para los sujetos de ambos grupos, encontramos que 3 de ellos, Teresita y Xavier (Grupo A) y Xaviera (Grupo B) obtienen un porcentaje mayor de comprensión de adjetivos que de sustantivos, 3 sujetos más, Enrique (Grupo A), Eridani y Norma (Grupo B), muestran porcentajes menores en la comprensión de adjetivos que de sustantivos y finalmente Marcela obtuvo porcentajes de comprensión iguales para ambos tipos de palabras.

Los tiempos promedio de lectura de los sujetos no muestran una variabilidad en cuanto al tipo de palabra que los sujetos leen, a excepción de Xaviera (Grupo B) quien tarda en promedio el doble de tiempo para leer sustantivos que el que tarda al leer adjetivos.

Se puede observar que en ambos grupos y para todos los sujetos los índices de separación intra-sílabas son menores que los de separaciones intersilábicas.

Las separaciones intra-silábicas en la lectura de los sujetos del Grupo A desaparecen por completo o aparecen con índices muy bajos.



En el caso del Grupo B las separaciones intra-silábicas desaparecen en Xaviera pero se mantienen en índices relativamente bajos y muy altos en los casos de Eridani y Norma respectivamente.

En el caso de las separaciones inter-silábicas+intra-silábicas y del total de separaciones por palabra, un sujeto, Teresita (Grupo A), no hace separaciones ni en sustantivos ni en adjetivos, 3 sujetos más, Enrique, Marcela (Grupo A) y Eridani (Grupo B) hacen más separaciones en la lectura de adjetivos que de sustantivos. Los últimos 3 sujetos Norma, Xaviera (Grupo B), Xavier (Grupo A) obtienen índices de separación más altos al leer sustantivos que adjetivos.

Al observar los índices de error obtenidos por cada sujeto en ambos grupos y para cada tipo de palabra, no encontramos una relación consistente entre éste y el tipo de palabra que se lee para todos los sujetos.

Los datos obtenidos de la lectura de esta Lista de transferencia II indican que la relación entre índices bajos de separaciones y error por un lado y porcentajes altos de comprensión no siempre se da.

Basta con hacer comparaciones intra- e inter grupo de los resultados obtenidos por nuestros sujetos para percatarse de ello.

TABLA 18

LISTA DE TRANSFERENCIA II

GRUPO EXPERIMENTAL "A"

SUSTANTIVOS:

	Compren.	Tiempo	S.Intra	S.Inter	S.int+inter	S.t.pal.	I.de Error
Teresita	37%	9"	0	0	0	0	.003
Xavier	47%	13"	0	.03	.01	.06	.015
Enrique	23%	60"	.06	2.25	.94	4.72	.170
Marcela	67%	19"	.03	.52	.21	1.06	.038

ADJETIVOS:

Teresita	50%	8"	0	0	0	0	0
Xavier	50%	14"	0	0	0	0	.027
Enrique	17%	1'10"	.05	2.67	1.1	5.5	.305
Marcela	67%	24"	0	.66	.26	1.33	.027

TABLA 19

LISTA DE TRANSFERENCIA II

GRUPO EXPERIMENTAL "B"

SUSTANTIVOS:

	Compren.	Tiempo	S.Intra	S.Inter	S.Int+inter	S.t.pal."	I. Error
Norma	72%	1'5"	.72	1.25	.94	4.70	.248
Eridani	49%	29"	.03	.37	.17	.86	.038
Xaviera	44%	30"	0	1.37	.55	2.74	.120

ADJETIVOS:

Norma	50%	1'35"	.33	.66	.5	2.5	.305
Eridani	17%	41"	.05	.75	.33	1.66	.027
Xaviera	83%	15"	0	1	.4	2	.083

La Tabla que se presenta a continuación (Tabla 20), pretende hacer una comparación intra-grupo e inter-grupo de los resultados promedio obtenidos por cada grupo en la lectura de las Listas de transferencia I y II. Con objeto de hacer posible esta comparación se eliminaron de la Lista I los datos correspondientes a las formas verbales.

Los datos obtenidos por los sujetos del Grupo A muestran que el porcentaje de comprensión se incrementó en la lectura de la Lista II con respecto a la I.

El tiempo de lectura promedio muestra también un incremento en la lectura de la Lista II con respecto a la I.

Los índices de separación intra-silábica, inter-silábica y de separación intra+intersilábica, muestra un incremento aunque no muy grande en la Lista II con respecto a la Lista I.

En los índices de separaciones totales por palabra sí se advierte una considerable diferencia entre las palabras de la Lista I y II.

Por último el índice de error no parece variar considerablemente de una lista a otra, aunque sí es mayor en el caso de la Lista II.

Para el grupo experimental B los datos muestran un incremento aunque ligero del porcentaje de comprensión de la Lista II con respecto a la I.

El tiempo promedio de lectura para las palabras de la Lista II aumenta casi al doble con respecto al tiempo promedio de lectura de la Lista I.

Sin embargo, a diferencia de lo que se observa en el Grupo A, los sujetos del Grupo B muestran un decremento en sus índices de separaciones intra, inter e intra+intersilábicas en la Lista II con respecto a la I.

En la columna de separaciones totales por palabra aparece una diferencia considerable con un índice menor para la Lista I que para la II.

En cuanto al aumento del índice de error en la lectura de la Lista II con respecto a la I, éste es muy bajo.

Una comparación inter-grupo nos permite advertir que a pesar de que los índices de separaciones y error así como el tiempo promedio de lectura son mayores en el caso del Grupo A, en ambas listas los porcentajes de comprensión son más altos en el Grupo B en ambas listas. El Apéndice 9 aclara que los números reales y genuinos se sacaron los porcentajes e índices que aparecen en las Tablas 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20.

TABLA 20

## GRUPO EXPERIMENTAL "A"

Sustantivos mas adjetivos. (Totales)

	Lista I	Lista II
Comprensión	40%	45%
Tiempo Promedio	15"	27"
Separación Intrasilábica	.09	.017
Separación Intersilábica	.70	.76
Separación intra+inter silábica	.27	.31
Separación total por palabra	.88	1.57
Indice de Error	.068	.073

TABLA 20

## GRUPO EXPERIMENTAL "B"

Sustantivos mas adjetivos. (Totales)

	Lista I	Lista II
Comprensión	51%	53%
Tiempo Promedio	25"	45"
Separación Intrasilábica	.22	.19
Separación Intersilábica	1.17	.90
Separación intra+inter silábica	.53	.48
Separación total por palabra	1.62	2.40
Indice de Error	.127	.137

La Tabla 21 muestra los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en la lectura de la Lista de transferencia III. Esta lista incluyó 24 palabras de una sílaba del tipo CVC.

Dado el tipo de palabras que esta lista contuvo (ver Apéndice 6), no se preguntó a los sujetos el significado de las mismas y por lo tanto, para esta lista en particular no se obtuvo un porcentaje de comprensión. Sin embargo, el experimentador formuló preguntas que pretendieron obtener una respuesta por parte del sujeto que incluyera la palabra que acababa de leer. Ej. si el sujeto leía la palabra "con" el experimentador preguntaba "¿tú tomas el café con sal o con azúcar?", la respuesta del sujeto generalmente contenía la palabra "con" que acababa de leer.

Los resultados promedio por grupo parecen favorecer a los sujetos del Grupo B, si bien es necesario enfatizar que no significativamente. El tiempo promedio de lectura de los sujetos del Grupo B es menor que el del Grupo A. El índice de separaciones intrasilábicas así como el de separaciones totales por palabra y el de error son, en promedio, menores los del Grupo A.

Si observamos los resultados obtenidos por Enrique (Grupo A) podríamos dar razón de esta aparente mejor ejecución por parte de los sujetos del Grupo B que insistimos no es significativamente diferente de la del Grupo A.

TABLA 21

## LISTA DE TRANSFERENCIA III

24 palabras con la sílaba CVC.

## GRUPO EXPERIMENTAL "A"

	Tiempo promedio	Separación intrasilábica	Separación total por palabra	Indice de error
Teresita	5"	0	0	0
Xavier	7"	.02	.04	.19
Enrique	31"	.50	1.00	.33

## GRUPO EXPERIMENTAL "B"

Norma	14"	.13	.17	.06
Eridani	9"	.02	.20	.07

La Tabla 22 presenta los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en la lectura de la Lista de transferencia IV. Esta lista se formó con 20 palabras de 2 y 3 sílabas que contenían una sílaba del tipo CCV (ver Apéndice 7).

Los resultados y promedios que aparecen en esta Tabla acusan ciertas diferencias por grupo que a continuación mencionaremos aunque cabe enfatizar que se trata de diferencias no significativas.

Los porcentajes de comprensión para el Grupo B son en promedio más altos que los del Grupo A, aunque no significativamente.

El Grupo A obtiene en promedio índices de separación total por palabra y de error, menores que los del Grupo B.

En el caso de los resultados de separaciones inter+intrasilábicas no parece haber una diferencia significativa entre las ejecuciones de ambos grupos.

Los resultados obtenidos por Enrique (Grupo A) parecieran indicar a este nivel alguna relación entre índices de separación y de error altos (los más altos en ambos grupos) y un porcentaje de comprensión bajo (el más bajo en ambos grupos).

Queda sin embargo el caso de Norma quien obtiene tiempo prome-

dio de lectura e índices de error y separaciones altos, y que sin embargo obtiene el porcentaje de comprensión más alto en ambos grupos. Podría existir la posibilidad de ir despacio al leer frase o una palabra favorezca o ayude de alguna manera a comprender. Al menos a esta edad.

Los resultados obtenidos por Teresita parecerían mostrar una clara relación entre índices de error y separaciones muy bajos, en un tiempo muy corto y con un alto porcentaje de comprensión.

TABLA 22

## LISTA DE TRANSFERENCIA IV

20 palabras con una sílaba del tipo CCV

Grupo Experimental "A"

	Compr.	Tiempo P.	S.Int+Intra	S.T.p/pal.	Ind. Error
Teresita	70%	5"	0	0	.009
Xavier	60%	13"	.14	.8	.099
Enrique	50%	29"	.31	1.8	.171

Grupo Experimental "B"

Norma	80%	37"	.17	.95	.108
Eridani	75%	17"	.09	.50	.117

La Tabla que a continuación se presenta, Tabla 23, indica el porcentaje de error obtenido por cada uno de los sujetos experimentales en la lectura de los diferentes tipos de sílabas que incluyó la Lista de transferencia V.

Los diferentes tipos de sílabas aparecieron en 52 frases, su frecuencia de aparición particular puede observarse en el Apéndice 8.

Como se recordará los sujetos volvían a leer los materiales que se les presentaban hasta que dijeran sin errores ni separaciones lo que está escrito en éstos.

Los porcentajes de error que contiene esta Tabla se obtuvieron a partir de la primera lectura que hicieron los sujetos de las frases que se les mostraron.

Los porcentajes de Enrique se obtuvieron a partir de la lectura de 25 de estas 52 frases (ver Apéndice 8), las primeras 20 y la frase 23, la 41, la 42, la 51 y la 52. Estas 25 frases no incluyeron sílabas del tipo CVW y CCVC.

De todas las combinaciones incluidas en las 52 frases de la Lista de transferencia V los tipos CVW, CCVC no se habían enseñado a los sujetos durante el entrenamiento y puede hacerse referencia a los resultados de los mismos para comprobar si se

produjo transferencia.

Los porcentajes de error en todos los tipos de sílabas muestran ser más altos en el Grupo B que en el A, salvo en las combinaciones CV, CVC y CVV. Una observación de los porcentajes de error tan altos obtenidos por Enrique en este tipo particular de sílabas puede darse la razón de esta diferencia.

Cabe, sin embargo, insistir que los promedios totales de ambos grupos no son significativamente diferentes.

Los resultados parecerían indicar que las sílabas del tipo CV, VC y VV fueron las que produjeron un menor porcentaje de error al ser leídas por los sujetos. Este efecto podría atribuirse a que los sujetos estuvieron expuestos a la lectura previa de las Listas de transferencia I y II que contuvieron en total 199 palabras con sílabas del tipo CV; sin embargo esto no ocurrió para las sílabas del tipo VC ni VV.

Al analizar los porcentajes de error obtenidos por los sujetos en los 3 tipos de sílabas CVV, CCVC y CVVC para las cuales podría darse una transferencia, encontramos que solamente un sujeto del Grupo A es capaz de transferir y leerlas sin error, en los 4 sujetos restantes se observa o bien no transferencia en el caso de Norma (Grupo B), o porcentajes de error que no indican una transferencia positiva alta.

TABLA 23

## LISTA DE TRANSFERENCIA V

52 frases. % de error por tipo de sílaba leída

	Grupo Experimental "A"		
	Teresita	Xavier	Enrique
V	7%	0	33%
CV	3%	11%	15%
VC	2%	6%	43%
VV	17%	0	33%
CVC	3%	21%	61%
CCV	0	50%	0
CVV	0	43%	78%
CCVC	0	67%	0
CVVC	0	50%	100%

TABLA 23

## LISTA DE TRANSFERENCIA V

52 frases. % de error por tipo de sílaba leída

## Grupo Experimental "B"

	Norma	Eridani
V	43%	14%
CV	8%	15%
VC	17%	11%
VV	0	33%
CVC	24%	11%
CCV	25%	50%
CVV	48%	24%
CCVC	100%	67%
CVVC	100%	25%

Los porcentajes de comprensión de error, el tiempo promedio de lectura, así como los índices de separación intra+intersilábicas y de separaciones totales por palabra que obtuvieron los sujetos de ambos grupos al leer las 52 frases que incluyó la Lista de transferencia V, se muestran en la Tabla 24.

Los resultados de la Tabla parecen mostrar una relación entre un tiempo de lectura relativamente bajo, un porcentaje de error bajo, un bajo índice de separaciones y un alto porcentaje de comprensión.

En sujetos como Teresita, Xavier (Grupo A) y Eridani (Grupo B) la relación entre los factores ya mencionados y un alto porcentaje de comprensión parece darse. Aunque los índices de separaciones de Eridani sean los más altos de estos 3 sujetos.

Norma y Enrique son los sujetos que obtienen en sus respectivos grupos porcentajes de error y tiempos promedio de lectura más altos; sin embargo, el porcentaje de comprensión de Norma es considerablemente más alto que el de Enrique, siendo su porcentaje de error, su tiempo promedio y sus índices de separación más bajos que los de Enrique.

Los resultados promedio por grupo aún sin incluir los de Enrique muestran un porcentaje de comprensión mayor para el Grupo B.

Los porcentajes promedio de error y el tiempo promedio de lectura es más bajo en el Grupo A.

A nivel de índices de separación es fácil advertir que los promedios bajos obtenidos por el Grupo B son en cierto modo aparentes ya que son los resultados de Enrique en el Grupo A los que determinan esta diferencia.

Cabe mencionar que la mayoría de los sujetos tuvo una cierta dificultad en la comprensión de algunas de estas 52 frases que estaban expresadas en forma negativa. En estos casos los sujetos tenían que negar (decir "no es cierto") una frase que ya era una negación, e.g. "las mesas no tienen patas", "los autos no tienen ruedas", "tú no caminas", etc.

TABLA 24

## LISTA DE TRANSFERENCIA V

52 frases

Grupo Experimental "A"

	Compr.	Tiempo P.	P. de error	S.int+intra	S.T.p/pal.
Teresita	100%	34"	3%	.07	.20
Xavier	90%	60"	16%	.25	.71
Enrique	16%	246"	35%	2.5	4.6

## Grupo Experimental "B"

Norma	96%	168"	20%	.13	.36
Eridani	98%	96"	15%	.33	.93

El porcentaje de error por tipo de sílaba leída que obtuvieron los sujetos en la lectura de las 10 instrucciones del post-test aparece en la Tabla 25. (ver Apéndice 1 frecuencia de aparición por tipo de sílaba).

Estos porcentajes de error se obtuvieron como en el caso de la Lista de transferencia V a partir de la primera lectura que hicieron los sujetos de las 10 instrucciones que se les presentaron.

El único tipo de sílaba que no se enseñó durante el entrenamiento y que apareció en las 10 instrucciones fué CVV.

Los porcentajes de error promedio son en todos los tipos de sílabas más altos para el Grupo A que para el B. Salvo en el caso de la combinación CCV en que los porcentajes de error promedio son iguales para ambos grupos.

Podemos observar que al menos en los tipos V, CV y CCV esta diferencia obedece a los altos porcentajes de error obtenidos por Enrique en el Grupo A, en estos tipos de sílabas en particular.

Los tipos de combinación que obtuvieron un menor porcentaje de error para el Grupo A fueron V, CV y VC.

Para el Grupo B los tipos de sílabas con menor porcentaje de error fueron V, VV, CV, VC y CVC así como CVV.

Del Grupo A sólo Teresita parece ser capaz de leer sin errores el tipo de combinación CVV. En el Grupo B ambos sujetos parecen capaces de leer sin errores este mismo tipo de sílaba.

En general, de nuevo, las diferencias parecen deberse más a nivel motivacional del sujeto ("diferencias individuales") y a la interacción Sujeto-Experimentador que a la virtud del método.

TABLA 25

POST-TEST. Instrucciones

% de error por tipo de sílaba leída

Grupo Experimental "A"

	Teresita	Xavier	Enrique
V	0	0	43%
VV	0	50%	100%
CV	0	5%	30%
VC	0	0	64%
CVC	0	63%	88%
CCV	0	0	75%
CVV	0	100%	100%

TABLA 25

## POST-TEST. INSTRUCCIONES

% de error por tipo de sílaba leída

GRUPO EXPERIMENTAL "B"

	Norma	Eridani
V	0	0
VV	0	0
CV	8%	10%
VC	27%	0
CVC	38%	0
CCV	25%	25%
CVV	0	0

Los porcentajes de comprensión, el tiempo promedio de lectura, el porcentaje de error y los índices de separaciones intra e intersilábicas, así como de separaciones totales por palabra que obtuvieron los sujetos de ambos grupos en la lectura de las diez instrucciones del post-test aparecen en la Tabla 26.

Podemos advertir en los casos de Teresita, Xavier (Grupo A) y Norma (Grupo B) una relación entre el bajo porcentaje de error y un alto porcentaje de comprensión, si bien el tiempo promedio de lectura de Norma es considerablemente mayor que el de Teresita y Xavier. Asimismo observamos en Norma y Teresita índices de separación relativamente bajos.

En el caso de Enrique parece advertirse una clara relación entre un alto porcentaje de error en tiempo promedio de lectura más alto que para cualquiera otro de los sujetos y una comprensión muy pobre de las instrucciones que debía leer y ejecutar. A lo anterior hay que añadir que los índices de separación de Enrique son relativamente altos. Eridani obtiene un tiempo de lectura promedio menor que el de Enrique, un porcentaje de error bastante bajo pero una comprensión bastante baja de las instrucciones que leyó. Podemos de igual modo observar que los índices de separación de Eridani son los más altos en ambos grupos. Aquí cabe notar la gran variabilidad intra-sujeto de una comparación a otra.

Con Eridani pudimos observar algo curioso, a pesar de deletrear correctamente lo que cada instrucción decía, Eridani cambiaba total o parcialmente el contenido de la frase al ser interrogada sobre lo que en la instrucción estaba escrito.

Eridani deletreó correctamente la frase "mira los dibujos y dame el pato", al ser interrogada sobre esta frase dijo "mira el pato" se le preguntó: "¿qué vas a hacer?" y dijo "lo miro y lo cambio así" (cambió la ilustración del pato por otra con otro animal).

Ante la frase "abre la caja roja y saca una canica", Eridani la deletreó correctamente pero dijo: "arroja la casa con una canica".

En la lectura de la frase "abajo de esta mesa hay un libro, tómalo", Eridani después de deletrear correctamente dijo: "abre malo", al insistírsele en que volviera a leerla dijo: "abajo de esta mesa hay un burro, tómalo". Miró debajo de la mesa y dijo: "eso no es cierto".

Ante la frase "puedes salir al patio", Eridani dijo después de haberla deletreado correctamente: "ponle saliva al pasto". Lo que acabamos de enunciar puede dar una respuesta a un porcentaje de comprensión tan bajo como el de Eridani.

Aparentemente entre su primera conducta verbal (deletreo) y su segunda conducta verbal (inaudible desde el exterior) estuvo "mediada" por una variable "extraña" expresada en la conducta verbal ("errónea").

En el caso de Enrique, su lectura de las instrucciones muestra un alto porcentaje de error, un alto índice de separaciones y un tiempo promedio también alto. A continuación presentamos algunas de las respuestas que dió Enrique a las instrucciones después de haber tratado de deletrearlas.

La instrucción uno "dame la mano" fué la única que Enrique leyó como tal y que ejecutó, a partir de ésto, cuando se le interrogó sobre cada una de las instrucciones Enrique dijo:

2. "dime tu nombre" Enrique dijo: "que te dé bidre" "¿qué es eso?" preguntó el experimentador y Enrique contestó: "lo que usa mi mamá".

3. "Tócate el pelo" Enrique dijo primero "toca la puerta" y al pedirle que volviera a leer la instrucción éste dijo: "que te dé el pepo".

4. "mira los dibujos y dame el pato", Enrique dijo: "dice que te dé el pato pero no lo tengo porque se murió".

5. "toma la pelota y ponla en el piso", Enrique dijo: "dice que te dé el pico".
6. "abre la caja roja y saca una canica", Enrique dijo: "que te dé una canica pero la tengo en mi casa".
7. "abajo de esta mesa hay un libro, tómalo", Enrique dijo: "que te dé la madre".
8. "en el libro hay un peso, búscalos", Enrique dijo: "que te encuentre el duscado y que te dé el guisado, es lo que tengo en mi casa".
9. "ponle su saco al oso", Enrique dijo: "que te dé el oso".
10. "puedes salir al patio", Enrique dijo: "que te de el baco".

Antes de decir lo que acabamos de señalar, Enrique había deletreado con mayor o menor éxito cada una de las palabras de la instrucción, sin embargo no parecía recordar más allá de la última palabra que había leído y que en ocasiones era correcta. Aparentemente aquí también operan factores "extraños" ajenos a la conducta de leer.

En promedio el tiempo de lectura y los índices de separación son menores en el Grupo A que en el B, los porcentajes de

error en promedio son más bajos en el Grupo A que en el B, debido a los resultados de Enrique; sin embargo aunque la diferencia es pequeñísima los porcentajes de comprensión parecen favorecer al Grupo B.

TABLA 26  
POST-TEST. Instrucciones

Grupo Experimental "A"

	Compr.	Tiempo P.	% error	S.int+intra	S.T.p/pal.
Teresita	100%	26"	0	0	0
Xavier	70%	48"	11%	.44	1.24
Enrique	10%	164"	44%	.37	1.04

Grupo Experimental "B"

Norma	90%	117"	12%	.14	.39
Eridani	40%	75"	8%	.69	1.96

## VII. CONCLUSIONES

Los objetivos de la presente investigación eran:

- I. Poner en práctica un procedimiento que enseñe a un grupo de sujetos a "leer en silencio" sílabas de diferentes combinaciones de letras con el objeto de determinar si tal procedimiento puede o no prevenir separaciones y/o errores en la lectura posterior de palabras aisladas y frases. Utilizando el método fonético silábico.
  
- II. Comparación de la ejecución de un grupo entrenado en "leer en silencio" con un grupo entrenado a "leer en voz alta" en tareas de transferencia de las habilidades en lectura de sílabas adquiridas durante el entrenamiento. El propósito de esta comparación pretendería encontrar si una mejor ejecución en la lectura de materiales de transferencia puede ser atribuible a una diferencia en la enseñanza de la lectura de distintos tipos de sílabas.
  
- III. Hallar una posible correlación entre tipo de material leído, en el caso de este estudio palabras aisladas, frases e instrucciones y tiempo promedio de lectura, separaciones y errores, con el intento de encontrar una inde-

pendencia o dependencia de estos factores y un cierto grado de dificultad creciente en el material de lectura que se da a los sujetos.

- IV. Determinar en qué medida afecta una u otra modalidad del método fonético: "lectura en silencio" versus "lectura en voz alta" de diferentes tipos de sílabas enseñadas durante el entrenamiento en la lectura, la comprensión de diferentes tipos de materiales o si ésta es independiente del procedimiento empleado en particular.

Hacer posible la implementación de un procedimiento que resultase efectivo para prevenir la separación de letras y sílabas en la lectura de los sujetos tuvo que enfrentar varios problemas.

Por los comentarios de los sujetos y la observación que se hizo de ellos durante el entrenamiento, parece ser que el "sonar" los materiales que se les presentan es en sí bastante reforzante. De tal manera el espaciamiento de las sesiones en que a los sujetos del Grupo B se les permitía "leer en voz alta" tuvo que hacerse menor de sesión a sesión. De hecho al final del entrenamiento los sujetos del Grupo B leían en "voz alta" como los del Grupo A en el último paso de cada sesión de lectura.

Dado que la única manera de evaluar la lectura "silenciosa" por parte de los sujetos es darles a ejecutar tareas de discriminación se corre el riesgo de que el sujeto esté respondiendo únicamente al azar, sin que por otro lado nada pueda garantizar lo contrario. Es decir, una vez que a los sujetos del Grupo B se les pedía en el último paso del entrenamiento que respondieran sí o no, el material que el experimentador les mostraba era el que éste decía, el sujeto bien podía estar respondiendo al azar y lo que es más no estar escuchando nada dentro de su cabeza. Esta última cuestión tampoco pudimos garantizarla.

Los resultados del entrenamiento expuestos en la Tabla 13 nos llevan a concluir que el hecho de haber entrenado a los sujetos del Grupo B con una modalidad del método fónico silábico diferente a la empleada con los sujetos del Grupo A, no previno ni separaciones ni errores en la lectura de los mismos. Las diferencias de ejecuciones observadas por grupo parecerían indicar una ligera mejor ejecución por parte de los sujetos del Grupo A, sin embargo, estas diferencias no son significativas.

Existen 3 aspectos que podemos garantizar al respecto de este procedimiento:

- a) Los sujetos no verbalizaron las letras o sílabas que el experimentador enseñó en el paso II del entrenamiento (Repetición).
- b) Los sujetos del Grupo B estuvieron expuestos a más repeticiones por parte del experimentador de las sílabas correspondientes que los del Grupo A.
- c) Los sujetos recibieron en cada sesión las mismas instrucciones por parte del experimentador.

Estos 3 aspectos que se acaban de señalar no parecen ser suficientes para provocar en los sujetos la conducta de escuchar "interiormente" lo que se lee, ni para prevenir las separaciones en su lectura.

Por otro lado quisiéramos reiterar que enseñar a los sujetos la unión de letras en sílabas y de éstas en palabras fué uno de los aspectos más difíciles del entrenamiento. El unir varios sonidos para producirlos en una sola emisión de voz es algo que hay que enseñar y su generalización tal y como es esta investigación se pudo observar, dependió de cada uno de los sujetos. Cabe aquí mencionar que un buen número de nuestros sujetos experimentales mostró al serle aplicado el pre-test de letras que conocían las vocales y el sonido de varias

consonantes (Eridani, Grupo B); esto, sin embargo, no les permitió leer ni sílabas ni palabras al serles presentadas. Xavier por ejemplo conocía el nombre de casi todas las letras del alfabeto y tampoco pudo leer ni sílabas ni palabras.

Sin poder ofrecer una evidencia mayor y a un nivel puramente anecdótico, quisiéramos únicamente insistir en que al interrogar a Teresita que leía sin dificultades y sin errores sobre como procedía, ésta indicó que primero leía las palabras "que\_dito" en su cabeza y luego las decía en "fuerte". Norma que tenía bastantes problemas en la unión de letras y sílabas por el contrario declaraba que dentro de su cabeza ella no escuchaba "nada, de veras nada".

Los datos expuestos con anterioridad parecen evidenciar lo propuesto por nuestra definición de las habilidades que debe tener un sujeto que es capaz de leer. Leer tal como lo entendemos se compone de varias etapas o frases. Leer sonando de manera correcta, es decir uniendo las letras que se presentan en el orden que se presentan, nos lleva a alcanzar el primer estadio o nivel de nuestra definición de lectura, el cual nos atrevemos a calificar de mecánico. Existe un nivel posterior, que consistiría en obtener un significado del material que se lee, en otras palabras "comprender".

Una de nuestras hipótesis era suponer que debía darse una relación entre lectura correcta (sin separaciones y sin errores) por parte de los sujetos y una alta comprensión del material de lectura. Otra era suponer que entrenando a un grupo de sujetos de modo que se pudieran prevenir tanto separaciones como errores, la comprensión de la lectura podría optimizarse, y que un grupo de sujetos entrenado así estaría en ventaja con respecto a otro grupo al que no se le hubiese entrenado de manera particular.

Una vez analizadas tanto las listas de palabras y de frases que se utilizaron como material de transferencia, como la lista de 10 instrucciones que constituyeron el post-test, observamos diferencias entre los resultados por ambos grupos. Estas diferencias sin embargo no son significativas y no parecen ser atribuibles a la diferencia de entrenamiento.

La observación de los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en la lectura de materiales de transferencia y del post-test indica que los sujetos del Grupo B ("en silencio") obtienen consistentemente porcentajes de comprensión más altos que los del Grupo A, sin embargo sus índices de separaciones y de error, así como sus tiempos promedio de lectura son más altos que los del Grupo A.

Los resultados de los sujetos en la lectura de las 2 primeras listas de transferencia parecería ilustrar lo que constituye ese primer nivel más bien mecánico de la lectura que es el "sonar" un grupo de letras organizadas de cierta manera. Los sujetos de ambos grupos, ante materiales de lectura similares, es decir con el mismo número de letras y sílabas del mismo tipo, hacen en promedio el mismo número de separaciones, el mismo número de errores y tardan aproximadamente lo mismo en leer palabras, independientemente de que se trate de sustantivos, verbos o adjetivos.

Si consideramos a los sustantivos como palabras que pueden ser más accesibles a los sujetos en la realidad y menos abstractos podríamos explicar que un mayor número de ellos por sobre los otros tipos de palabras hayan sido comprendidos por los sujetos.

Lo que a este nivel parecería importante recalcar es que en este estadio de la lectura un alto índice de errores y de separaciones así como un tiempo promedio alto de lectura no siempre se correlacionan con un bajo porcentaje de comprensión. Lo que aquí parece determinar de algún modo la comprensión de palabras aisladas es el vocabulario que cada sujeto posea y su habilidad en el lenguaje para expresar de manera entendible al experimentador el significado de lo que acaba

de leer. Lo cual quizás implica que deba garantizarse un desarrollo mínimo en el lenguaje de los sujetos, antes de someterlos a un entrenamiento en la lectura.

Por otro lado debemos aclarar que la precisión en la lectura de palabras aisladas no se hace tan evidente como condición necesaria a la comprensión, ya que en palabras aisladas las posibilidades tanto de error como de separaciones son mínimas en comparación con la lectura de frases. A este nivel se pide a los sujetos únicamente obtener un significado de una palabra.

Cuando los sujetos se enfrentan a la lectura de una frase sus posibilidades tanto de error como de separaciones se multiplican automáticamente, en comparación a las que tienen frente a una sola palabra, se demanda que entren en acción mecanismos de memoria, al leer la última palabra de una frase hay que recordar todas las anteriores si queremos comprenderla, esta última de hecho va a implicar, dado el tipo de frases con las que se trabajó, que los sujetos obtuviesen un significado de un grupo de varias palabras puestas en un orden determinado.

Al tener los sujetos ante sí un mayor número de posibilidades de error y de separaciones en la lectura de frases, podemos inclinarnos a pensar que el primer paso o nivel de la lectu-

ra que es "sonar con corrección" se vuelve determinante en buena medida para la comprensión de lo que se lee. Dado que si un sujeto no "suena correctamente" (lee) varias palabras de las que se le presentan en una frase, puede estarlas distorsionando de tal modo que se vuelva imposible comprenderlas, puede distorsionar algunas que sean claves (ej. Eridani en la 8a. instrucción del post-test leyó "burro" en lugar de libro y por lo tanto no comprendió la instrucción ni pudo ejecutarla) o puede que no sea capaz de recordar todas las palabras de la frase y que como Enrique en la 4a. instrucción del post-test diga: "dice que te dé un pato, pero no lo tengo", simplemente porque no recordaba la parte de la frase donde se le indicaba mirar ciertos dibujos.

Creemos que los datos analizados aportan suficiente evidencia en el sentido de que existe una distinción entre estos 2 niveles de lectura, uno que constituye el "sonar" de manera correcta un cierto material y otro que involucra la obtención de significado. Queda claro también que tratándose de palabras aisladas la precisión en la lectura no es determinante para la comprensión, si bien este "sonar correctamente" se vuelve cada vez más una condición necesaria para la comprensión de lectura de materiales que combinen más de dos palabras y de las que se pretenda obtener un significado.

Con respecto a la ganancia en comprensión obtenida consistentemente por los sujetos del Grupo B en comparación con los del Grupo A, siendo de tal modo ligera que nos atreveríamos a atribuírla al tipo de entrenamiento a que se sometió a los sujetos, sino más bien a posibles diferencias individuales.

En la presentación de los datos existe el ánimo de enfatizar la enorme variabilidad en las ejecuciones de los sujetos ante los mismos materiales de lectura, esto nos lleva a abordar nuevamente los aspectos tanto de diferencias individuales como de motivación.

Existe bastante evidencia sobre qué tipos de conductas se vuelven indispensables en el repertorio de un sujeto antes de comenzar su entrenamiento en la lectura. Igualar a grupos de sujetos en cuanto a los repertorios conductuales necesarios es posible si a éstos se les somete a programas de entrenamiento en discriminación visual (formas, colores, tamaño, posición, etc), discriminación auditiva, seguimiento de instrucciones y atención. Pretendimos en la presente investigación garantizar en lo posible, por medio de pequeñas pruebas aplicadas antes de iniciar el entrenamiento, que nuestros sujetos poseían un repertorio de entrada mínimo en las conductas que ya señalamos. Los sujetos que mostraron tener menos dificultad en la ejecución de estas pruebas fueron los

que se sometieron a un entrenamiento en la lectura. Estas evaluaciones pretendieron igualar en lo posible a los sujetos experimentales.

Esto sin embargo no previno ni eliminó el tener que adecuar de una manera o de otra el programa de entrenamiento de acuerdo al ritmo de trabajo y necesidades de cada sujeto. Hubo sujetos que a partir de una primera demostración sobre como unir letras para pronunciarlas en una sílaba, fueron capaces de generalizar rápidamente a nuevas letras que iban aprendiendo, hubo otros sin embargo que parecían no poder leer una palabra como tal sin antes haberla separado en letras y luego en sílabas que repetían varias veces antes de decirla como tal. Algunos de nuestros sujetos mostraban una tendencia a adivinar palabras en lugar de leerlas, otros cuando no recordaban una letra permanecían callados ante una palabra sin querer decir o señalar cuales letras no recordaban, otros más decían simplemente que no podían leer nada y algunos más demandaban constante retroalimentación (feed-back) sobre el sonido de las letras antes de leer las palabras.

De modo tal que si bien había un procedimiento fijo y uniforme a seguir en el entrenamiento, la aplicación del método fonico silábico con el que se trabajó tuvo que hacerse lo suficientemente flexible como para adecuarlo a cada sujeto.

Creemos por tanto que la igualación de repertorios conductuales en los sujetos no eliminó del todo esta variabilidad de ejecución individual. Si bien creemos que algunas de estas diferencias individuales serían susceptibles de ser eliminadas por medio de programas correctivos aplicados para cada caso en particular.

Otro aspecto que consideramos de suma importancia es el de la motivación. A lo largo de la interacción con nuestros sujetos experimentales pudimos advertir que su motivación para asistir a las sesiones de entrenamiento y aprender a leer era muy diferente en cada uno y que en algunos de ellos ésta era nula.

Por motivación queremos dar a entender todos aquellos factores en el medio ambiente escolar, familiar, social, que en sí son ajenos a la situación experimental y que afectan de manera determinante la manera de comportarse de los sujetos durante la situación experimental y el éxito de su ejecución en la lectura. Por definición misma estos factores son imposibles de controlar por el experimentador.

Si bien desde el comienzo del entrenamiento había un objetivo definido a alcanzar, sea éste que los sujetos después de un cierto número de sesiones de entrenamiento fuesen capaces de

leer (sonar correctamente) un cierto número de palabras con mayor o menor precisión, y que además fuesen capaces de obtener un significado de las mismas, debemos tener en cuenta que éste no era en modo alguno el mismo objetivo que el de muchos de nuestros sujetos.

Considerando a la lectura un factor definitivo en la adquisición y desarrollo de conductas de tipo académico, pretendimos partir de la suposición de que para nuestros sujetos era importante y deseable aprender a leer, supusimos también que al descubrirse capaces de "decodificar" ciertas combinaciones de letras y de encontrar que éstas querían decir "algo" que ellos conocían, su interés por aprender nuevas letras o por tratar de leer cuanto fuera posible tratando de entenderlo aumentarían.

Sin embargo, la realidad mostró ser bien diferente a todas estas suposiciones. La realidad es que así como aprende a hacer muchas otras cosas, el niño tiene que aprender a leer es importante para él, que saber leer lo coloca en una situación de ventaja, que los símbolos impresos en un papel están ahí para comunicarle algo; en fin que saber leer lo hace crecer y ser un tanto independiente.

Es evidente que un niño tiene que aprender todo esto del me-

dio social, familiar y escolar en que vive, y es evidente también que si en los contextos ajenos a la situación experimental el niño no encuentra ningún apoyo ni ningún cambio a medida que aprende a leer, esto se convertirá para él en una rutina más de la vida escolar.

Expresado en otras palabras, si un niño que está aprendiendo a leer no encuentra en su medio ambiente condiciones que favorezcan y estimulen su interés por la lectura, o no encuentra ni atención ni reconocimiento de parte de aquellos que lo rodean por su avance o éxito en la misma, es poco probable que leer, en sí, adquiriera un significado para él diferente de realizar otro tipo de actividades, en cuyo caso leer será más bien una situación poco deseable y a evitar si se le compara con hacer figuras en plastilina por ejemplo.

Resulta obvio decir que sobre este último aspecto no se pudo ejercer ningún control y que siendo de tal importancia implica que no pudiendo contar con un sistema motivacional uniforme la comparación entre grupos experimentales se vuelve difícil si no imposible.

¿Qué, aparte de diferencias individuales más o menos marcadas puede explicar ejecuciones tan dispares como las de Teresita y Enrique si a ambos se les sometió al mismo entrenamiento?

¿qué explica por otro lado los cambios de unas palabras por otras totalmente diferentes de Eridani, si en principio mostraba "sonar" correctamente? o ¿qué explican las negativas de Xavier para leer, y en qué ocasiones pudiera leer bien?.

Si bien no podemos afirmar que todos nuestros sujetos llegaron a un nivel de lectura que implique además de sonar correctamente lo escrito, obtener un significado de esto (es evidente que muchos sonaban con más o menos corrección simplemente), todos tuvieron en un momento dado que responder a la situación experimental; prestando atención, sonando correctamente lo escrito, y dando un significado de esto, lo cual nos permite afirmar que eran capaces de hacerlo. Todo parece indicar que en las más de las veces y con los más de los sujetos, el problema era que quisieran o no hacerlo.

Si un sujeto como Eridani, quien no presentó problemas particulares en recordar las letras y unir las, tiene que leer un cierto número de frases y entenderlas antes de salir a un paseo con el grupo escolar, hace unos cuantos errores, separa algunas veces y en general lee con cierta rapidez, pues no hacerlo implica quizás ser la única que no asista al paseo; pero si como en el caso de las instrucciones del post-test no hay ninguna presión, de hecho lo único que el experimentador puede hacer es pedirle volver a leer una frase determinada,

Eridani deletrea correctamente, es decir suena correctamente, pero al final y al momento de decir la frase completa la distorsiona completamente cambiando totalmente palabras que ya deletreó correctamente. ¿No será este más un problema de que rer únicamente llamar la atención? o ¿simplemente que cuando Eridani detectaba una posibilidad de escapar de la situación experimental deletrea, pero a fin de cuentas dice cualquier cosa para que la sesión termine pronto?.

Existen por otro lado situaciones como las de Enrique en donde nos preguntamos qué motivación por la lectura puede existir, pues si bien generalmente no se negaba a leer, sus sesiones de lectura eran largas e incluso penosas sin que al final de éstas pareciera que Enrique hubiese comprendido ni siquiera un mínimo. Creemos que el suyo es uno de los casos donde quizás, antes de iniciar un entrenamiento propiamente dicho, se debía de algún modo enseñar qué es lo que significa leer.

Resulta evidente que cuando se puede partir del trabajo con un sujeto altamente motivado como Teresita, la tarea de un experimentador en la aplicación de un método de enseñanza de la lectura se simplifica enormemente, además de que los efectos observables que produce se vuelven altamente reforzantes para el experimentador. Con ésto no tratamos de quitar importa

tancia al hecho de aplicar uno y otro método en particular, simplemente tratamos de enfatizar que los progresos y logros de un sujeto con cierta motivación para leer no pueden compararse en modo alguno con los de aquellos para los cuales aprender a leer no significa nada.

Todo este aspecto de la motivación personal en los sujetos que aprender a leer nos lleva a plantearnos si éstos comprenden de cierta manera lo que significa leer o en todo caso si antes de iniciar ningún programa de lectura debe procederse en un principio por enseñarlo. La interrogante de que esto se desprende es ¿cómo hacerlo?. Lograrlo implicaría la posibilidad de acelerar el aprendizaje de habilidades mecánicas de la lectura, concentrando esfuerzos en el aprendizaje y enseñanza de estrategias para una mejor comprensión del material que se lee.

Cabría también la posibilidad de considerar que los niños aprenden el significado de leer leyendo y que en la medida en que lo hacen descubriendo este significado ellos mismos, éste se vuelve en sí una motivación para continuar leyendo.

Sea que intentemos partir por pretender enseñar el significado de la lectura, o que pretendamos que sean los que aprenden a leer los que de alguna manera lo descubran, debemos garanti

zar que el método o procedimiento que empleamos enfatiza desde los primeros niveles de la lectura el fenómeno de la comprensión. Creemos que si a un sujeto desde que se inicia en la lectura no se le entrena o habitúa a tratar de obtener un significado de lo que lee, es dudoso que su motivación por la lectura sea grande. Tal como ya mencionamos, es muy posible que alguien "suene" con mucha corrección pero que sea incapaz de obtener ningún significado de lo que lee.

En la elección del método de lectura debemos tener en cuenta que tanto el nivel de "sonar" con corrección como el de comprensión de lo leído deben ser alcanzados. De tal manera un método que limite tanto uno como otro aspecto es indeseable. Según parecen mostrar los datos obtenidos en esta investigación, llegado un cierto nivel de lectura (en este caso frases), la precisión en la lectura parece estar bastante relacionado con la comprensión. Así que al pretender enseñar a leer, no podemos mantener "sonando" mecánicamente a los sujetos por un tiempo indeterminado, ni podemos "ahorrar" a los sujetos la "mecánica" tarea de sonar, dándoles palabras o frases completas para que las "comprendan" ya que en este último caso no estaríamos enseñándolos a leer sino a reconocer palabras.

No pretendemos de ningún modo hacer "la defensa" de un tipo

de método para enseñanza de la lectura en particular. Cosa que resultaría por demás difícil si como ya mencionamos no contamos con un sistema motivacional consistente para todos los sujetos, sin embargo quisiéramos hacer notar algunas de las ventajas que puede ofrecer trabajar con un método fonético silábico como en el caso de la presente investigación.

- a) En la aplicación del post-test pudo notarse una generalización de parte de todos nuestros sujetos a sonidos de letras tanto minúsculas como mayúsculas que no se habían enseñado durante el entrenamiento.
- b) Una vez que a los sujetos se les ha dotado de un cierto número de elementos (letras) y de un cierto adiestramiento sobre como hay que unir las, sus posibilidades de "leer" (primer nivel de nuestra definición) casi cualquier tipo de material impreso son ilimitadas. Expresado de otra forma podemos decir que al enseñar a los sujetos el sonido de las letras y cómo hay que unir las, estamos garantizando que pueden transferir esto a cualquier situación y a materiales que nunca antes hubiesen leído.
- c) Después de un tiempo relativamente corto los sujetos experimentales leyeron un número tal de palabras que en el mismo tiempo hubiese sido imposible "enseñar" con una aproxi-

mación de tipo global.

- d) A partir de la enseñanza de un cierto número de letras y combinaciones puede empezarse a ofrecer a los sujetos material del que pueda obtenerse un significado (palabras o frases) sin apoyos de tipo visual, lo que puede habituarlos desde sus comienzos en la lectura a tratar de "comprender".
- e) La pretensión de enseñar a leer "en silencio" además de las dificultades antes mencionadas no parece capaz de superar la barrera de las diferencias individuales.

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a hacer como reflexión final, algunas sugerencias sobre futuras investigaciones:

Dado que el área de comprensión en la lectura permanece aún casi "inexplorado", valdría la pena enfocar la atención de investigadores sobre tareas de lectura encaminadas a enfatizar este aspecto desde niveles tempranos en la adquisición de la misma. Sin restar importancia a tareas del tipo de apareamiento de figuras o palabras lo cual constituye un primer nivel de comprensión, la utilización de frases cuya obtención de significado sea indispensable para la ejecución de tareas dentro del salón de clases y dentro de la rutina escolar habitual pue

de favorecer a la muy temprana ubicación de la lectura como medio de comunicación, además de ser posible.

Por otra parte la investigación de la interacción experimentador-sujetos debería ser analizada con más detalle en futuras investigaciones dada la relevancia que ésta parece tener.

8. Goodman K.- "Psycholinguistic universals in the reading process" Journal of typographic research. 1970-4 (103-110).
9. Jones D. M.- Teaching Children to Read. Harper and Row Publishers, 1971.
10. Kalusmeier and Ripple.- Learning and Human Abilities. Harper and Row Publishers, 1971.
11. Morris Ronald.- Success and Failure in Learning to Read. Penguin Papers in Education. England, 1963.
12. Rayec, Ely.- "La Relación funcional entre una secuencia de atención y un programa elemental de lectura". (Memorias del Simposium de Veracruz, 1974).
13. Ribes, Emilio.- Técnicas de Modificación de Conducta. Editorial Trillas, México, 1972.
14. Rojas Sylvia Margarita.- "Sobre la Interacción entre la precisión y la comprensión de la lectura". Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM, 1975.
15. Roswell F. y Natchez G.- Reading Disability. Second

- Edition. Basic Books Inc. Publishers, 1971.
16. Saldaña, L., Sierra M., Valenzuela M. L., y Fernández G.  
"De la Enseñanza de la Lectura I: Global vs. Fonético  
¿Adivinar vs. Deletrear?". Revista Interamericana de Psi-  
cología 1974-8 (205-217).
  17. Segers, J. E.: La Enseñanza de la Lectura por el Método  
Global.- Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1950.
  18. SEPAC.- Método de Alfabetización. Taller de Impresio-  
nes Populares. Cd. Netzahualcoyoth. 1975.
  19. Serrano Rosa Ma.- "Enseñanza de la Lectura Mediante el  
Método Fonético". Tesis de Licenciatura en Psicología.  
UNAM, 1976.
  20. Sierra Margarita y Valenzuela M. de L.: "Y escucho con  
mis ojos a los muertos". Tesis de Licenciatura en Psi-  
cología. UNAM, 1976.
  21. Sidman, M. Reading and auditory visual equivalences.  
Journal of Speech and Hearing Research. 1971,-14, (5-13).
  22. Sidman M. y Cresson O. Jr., Reading and cross modal trans-

- fer of stimulus equivalences in severe retardation. American Journal of Mental Deficiency, 1973,-77 (515-523).
23. Skinner B. F. Verbal Behavior: Cap. 4 (Textual Behavior). Appleton Century Crofts.
24. Smith Frank.- "Understanding Reading.- A psycholinguistic analysis of reading and learning to read". Holt, Rine hard and Winston Inc., 1968.
25. Speller Paulo, "Un Análisis Experimental de la Comprensión de la Lectura". Tesis de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta. UNAM, 1976.
26. Staats, A.- "Learning Language and Cognition". Holt Rinehart and Winston, Inc., 1968.

## APENDICE 1

## MATERIAL PRE-TEST POST-TEST

a) Letras minúsculas.



j



ñ



ch



u

## APENDICE 1

b) Letras mayúsculas

---

**N E**

---

**T O**

## APENDICE 1

c) Sílabas del tipo CV.

**ja**

---

**ii**

---

APENDICE 1

d)

Serie de 10 instrucciones en tarjetas individuales.

Cada una de estas 10 instrucciones contuvo de 3 a 8 palabras.

Las combinaciones (tipos de sílaba) así como su frecuencia de aparición en las mismas se detallan a continuación.

V	7		CVC	8	
VV	2		CCV	4	
CV	63	VC	11	CVV	2

El orden de presentación de estas 10 frases fué el siguiente:

1. dame la mano.
2. dime tu nombre.
3. tócate el pelo.
4. mira los dibujos y dame el pato.
5. abre la caja roja y saca una canica.
6. toma la pelota y ponla en el piso.
7. abajo de esta mesa hay un libro, tómalo.
8. en el libro hay un peso, búscalos.
9. ponle su saco al oso.
10. puedes salir al patio.

Al darle a leer a los sujetos la instrucción 4, se pusieron sobre la mesa 4 tarjetas con una ilustración de un animal diferente cada una.

Antes de presentar la instrucción 5, se previno que sobre la mesa hubiera otra caja de otro color que la roja, la cual contenía canicas.

Sobre la mesa se colocó una pequeña pelota con el objeto de que los sujetos pudiesen ejecutar la instrucción 6.

Debajo de la mesa de trabajo se colocó un libro y dentro una moneda de un peso, desde el principio de la sesión.

Antes de dar a leer a los sujetos la instrucción 9 se puso sobre la mesa un oso de peluche y una prenda de vestir (saco).

Las posibilidades de separaciones intra=intersilábicas de estas instrucciones fué de 139.

Las posibilidades de hacer separaciones por palabra fué de 49.

## APENDICE 1

**dime tu nombre**

**toma la pelota y ponla en el piso**

**mira los dibujos y dame el pato**



APENDICE 3

La secuencia de enseñanza de las 18 letras del entrenamiento y los tipos de combinaciones fué el siguiente:

Sílabas de una letra:

V i, o, e, a, u, y, h \*

Sílabas de dos letras:

VV ha, he, hi, ho, hu

ay ey oy uy

CV s sa se si so su

m ma me mi mo mu

l la le li lo lu

n na ne ni no nu

p pa pe pi po pu

c ca co cu

t ta te ti to tu

b ba be bi bo bu

j ja je ji jo ju

r ra re ri ro ru

d da de di do du

VC en, es, un, el, al

Sílabas de tres letras:

CVC Lista III de transferencia

CCV bra, bre, bri, bro, bru

\* A los sujetos se les entrenó a permanecer callados o bien a decir que esa letra no "sonaba" ante la presentación de la "h".

do

bi

nd

ni

ne

nu

ja

do

## APENDICE 4

Lista I de Transferencia

150 palabras de 2 sílabas del tipo CV.

S = sustantivo, A = adjetivo y V = forma verbal.

Las palabras de esta lista se presentaron a los sujetos en el siguiente orden:

1. mesa S	17. nena S	33. pana S
2. masa S	18. sana A	34. pena S
3. misa S	19. sano A	35. pena S
4. suma SV	20. lila AS	36. pino S
5. sumo V	21. mapa S	37. lupa S
6. mala A	22. puma S	38. pala S
7. malo A	23. sopa S	39. palo S
8. mole S	24. sapo S	40. pelo S
9. mula S	25. mano S	41. capa S
10. lima SV	26. mami S	42. copa S
11. lana S	27. mina S <sup>r</sup>	43. mona S
12. luna S	28. sope S	44. mono S
13. sala S	29. piso SV	45. mami S
14. sola A	30. pesa VS	46. poca A
15. solo A	31. paso SV	47. poco A
16. liso A	32. peso SV	48. peca SV

49. pica	V	75. tubo	S	101. pato	S
50. pico	SV	76. beso	SV	102. tapa	SV
51. casa	S	77. suba	V	103. pipa	S
52. cosa	S	78. bala	S	104. codo	S
53. saca	V	79. bola	S	105. boba	AS
54. saco	SV	80. lobo	S	106. lado	S
55. seca	VA	81. tela	S	107. lodo	S
56. seco	VA	82. lata	S	108. dama	S
57. moto	S	83. tele	S	109. dame	V
58. tina	S	84. mato	V	110. modo	A
59. nata	S	85. meto	V	111. mudo	A
60. tuna	S	86. toma	VS	112. dona	S
61. cama	S	87. tomo	VS	113. nada	VA
62. coma	SV	88. mata	VS	114. nido	S
63. moco	S	89. taco	S	115. pido	V
64. cuna	S	90. toca	V	116. todo	A
65. cono	S	91. nube	S	117. toda	A
66. nica	S	92. baja	VA	118. seda	S
67. loca	A	93. bajo	VA	119. suda	V
68. loco	A	94. moja	V	120. sudo	V
69. cola	S	95. mojo	V	121. dado	S
70. boca	S	96. paje	S	122. dedo	S
71. cubo	S	97. jota	S	123. boda	S
72. bata	S	98. caja	S	124. jala	V
73. bota	S	99. cojo	AV	125. jalo	V
74. bote	S	100. pata	S	126. lija	SV



127. tope S	135. risa S	143. raja SV
128. ropa S	136. rata S	144. robo SV
129. rica A	137. rota A	145. pera S
130. rico A	138. roto A	146. cara SA
131. roca S	139. reja S	147. dura VA
132. roja A	140. remo VS	148. toro S
133. rana S	141. ruta S	149. loro S
134. rosa SA	142. rama S	150. tira SV

Esta lista contuvo:

Sustantivos	107
Adjetivos	31
Formas verbales	44

APENDICE 5

Lista II de Transferencia

49 palabras de 3 sílabas del tipo CV.

S = sustantivo, A = adjetivo y V= forma verbal.

Estas palabras se presentaron a los sujetos en el siguiente orden:

1. canica	S	17. pirata	S	33. títere	S
2. pelota	S	18. morado	A	34. baraja	S
3. paleta	S	19. repisa	S	35. minuto	S
4. piloto	S	20. cometa	S	36. torero	S
5. tomate	S	21. tabaco	S	37. sótano	S
6. pepino	S	22. tinaco	S	38. popote	S
7. camisa	S	23. copete	S	39. moneda	S
8. comida	S	24. bonito	A	40. dinero	S
9. camino	SV	25. cobija	S	41. marino	S
10. conejo	S	26. sábana	S	42. muleta	S
11. jarabe	S	27. música	S	43. minero	S
12. rábano	S	28. molino	S	44. parejo	A
13. petaca	S	29. sonaja	S	45. ratero	S
14. boleto	S	30. petate	S	46. maleta	S
15. tónico	S	31. bocado	S	47. pájaro	S
16. mojado	A	32. sarape	S	48. barato	A
		49. dorado	A		

## APENDICE 5

conejo

tonico

camisa

## APENDICE 6

Lista III de Transferencia

24 palabras de una sílaba del tipo CVC.

El orden de presentación de estas 24 palabras fué el siguiente:

1. cal	9. mal	17. mas
2. col	10. sal	18. mes
3. con	11. sol	19. pon
4. dos	12. sin	20. res
5. hay	13. las	21. sed
6. hoy	14. les	22. mis
7. tan	15. los	23. muy
8. tos	16. mar	24. pan

La posibilidad de hacer separaciones intrasilábicas fué de 48.

La posibilidad de hacer errores fué de 72.

## APENDICE 6

sal

sol

sin

mis

muy

pan

cal

col

con

APENDICE 7

Lista IV de Transferencia

20 palabras de 2 y 3 sílabas incluyendo una del tipo CCV.

Las palabras de esta lista se presentaron en el orden siguiente:

- |              |               |
|--------------|---------------|
| 1. libro     | 11. sebra (-) |
| 2. cabra     | 12. hombre    |
| 3. sobre     | 13. nombre    |
| 4. pobre     | 14. hombro    |
| 5. bruja     | 15. sobrino   |
| 6. cobre     | 16. sabroso   |
| 7. broma     | 17. sombra    |
| 8. brazo (-) | 18. sombrero  |
| 9. abro      | 19. cobro     |
| 10. brisa    | 20. brinco    |

La posibilidad de hacer separaciones intra+intersilábicas fué de 112.

Las posibilidades de error fueron 111.

(-) no se tomó en cuenta la ortografía.

APENDICE 7

1010  
1010  
1010  
1010

1010  
1010  
1010  
1010

APENDICE 8

Lista V de Transferencia

52 frases de 3 a 7 palabras cada una incluyendo los tipos de sílabas siguientes, con una frecuencia de aparición que a continuación se indica:

V	14	VV	6	CVV	21
CV	176	CVC	130	CCVC	3
VC	47	CCV	4	CVVC	8

Nota: Dado que Enrique (Grupo A) leyó únicamente 25 de estas frases, el tipo de combinaciones que contuvieron y su frecuencia de aparición son las siguientes:

V	6	CVC	46
CV	93	CVV	9
VC	23	VV	3
		CVVC	2

Las 52 frases se presentaron a los sujetos en el siguiente orden:

1. el pepino es rojo.
2. la pelota es bonita
3. la paleta es rica.

4. el conejo está en su casa.
5. en la mesa hay un pato.
6. los patos comen pan.
7. los bebés toman atole.
8. los ratones cantan.
9. las ranas saltan alto.
10. tú tienes el pelo rojo.
11. tu papá tiene lentes.
12. tu mamá toca el piano.
13. tú tienes dos manos.
14. tienes hermanos.
15. tú no caminas.
16. en tu cajita hay moscas.
17. los osos bailan bien.
18. las moscas tienen alas.
19. tu salón está abajo.
20. tú no tienes ojos.
21. la sandía es roja.
22. tú tienes dos dedos.
23. tu hermana no tiene orejas.
24. los hombres usan pantalón.
25. las rosas huelen bonito.
26. la luna sale de día.
27. tu boca está en tu cara.
28. el melón es sabroso.
29. en el mercado hay carne.

30. las tarjetas son de papel.
31. el sol es redondo.
32. los patos tienen pico.
33. los camiones tienen dos ruedas.
34. en los libros se puede leer.
35. las mesas no tienen patas..
36. los sombreros se ponen en los pies.
37. los autos no tienen ruedas.
38. tú duermes en una cama.
39. los pájaros andan en las nubes.
40. el pelo de las mujeres es corto.
41. las pelotas no son redondas.
42. los caramelos son salados.
43. en las cunas duermen los adultos.
44. los bebés caminan muy rápido.
45. las ranas tienen alas rojas.
46. las mariposas comen carne.
47. abro la boca para cantar.
48. duermo con los ojos abiertos.
49. los árboles son animales.
50. las cartas están en sobres.
51. el hielo es caliente.
52. has comido rosas.

Antes de dar a leer a los sujetos las frases 2, 3 y 4, se les mostró una pelota, se les dió a probar una paleta y se les

mostró la ilustración de un conejo en el campo.

La frase 16 habla de la "cajita" que cada sujeto tenía para guardar sus fichas.

En la frase 23 se cambió el sujeto de la oración por "tu mamá" si los sujetos no tenían hermanas en realidad.

Ninguna de las palabras de estas frases fué acentuada ni con tuvo letras mayúsculas, comas o ningún otro signo de puntuación.

Las posibilidades de separación intra-silábica para estas 52 frases fué de: 472.

Las posibilidades de separación intersilábica fué de 152.

El total de ambas es 624.

El número de palabras en que los sujetos podían hacer separaciones fué: 223.

Para Enrique las posibilidades de hacer separaciones intrasilábicas fué de: 101.

Las posibilidades de hacer separaciones intersilábicas fué de

75.

El total de ambas es: 176.

El número de palabras donde podía hacer separaciones fué de:

97.

8 - Dec 76

en las cunas duermen los adultos

los bebes caminan muy rapido

las ranas tienen alas rojas.

las mariposas comen carne.

## APENDICE 9

Las tablas que se presentan a continuación indican los números reales a partir de los que se calcularon los datos mostrados en las tablas 14, 15, 16, 17, 18 y 29, mismos que sirvieron para obtener los totales que aparecen en la tabla 20.

1. En la columna correspondiente a la comprensión los numeradores indican el número de palabras de cada tipo (sustantivos o adjetivos) que los sujetos comprendieron. El denominador de esta proporción es el total de sustantivos o adjetivos que cada una de las Listas I y II de transferencia contuvieron.
2. La segunda columna que llamamos tiempo muestra en los denominadores de las proporciones indicadas el total de tiempo expresado en segundos que los sujetos tardaron en leer las palabras (sustantivos o adjetivos) que contenían las Listas I y II de transferencia. Los denominadores expresan el total de cada tipo de palabra que los sujetos hubiesen leído en cada una de estas listas. En la Lista I este número varía de sujeto a sujeto pues ésta contenía más palabras que los sujetos podían comprender como sustantivos y/o como adjetivos.
3. La columna correspondiente a las separaciones entrasilábicas

cas indica en los numeradores de las proporciones el total de separaciones de este tipo que cada sujeto hizo. Los denominadores de estas proporciones indican el total de separaciones intrasilábicas que los sujetos podían hacer en cada Lista de transferencia I ó II.

4. Los numeradores en la columna de separaciones intersilábicas indica el total de separaciones de este tipo que cada sujeto hizo. Los denominadores indican el total de posibilidades que los sujetos tenían de hacer este tipo de separaciones en cada una de las Listas de transferencia I y II.
5. La columna de separaciones intra+intersilábicas muestra en el numerador el total de separaciones de ambos tipos que cada sujeto hizo. En el denominador aparece la suma total de posibilidades de hacer separaciones de ambos tipos que los sujetos tenían al leer cada una de las Listas de transferencia I y II.
6. En la columna de separaciones totales por palabra aparece en el numerador el total de separaciones intra+intersilábicas que cada sujeto hizo. El denominador indica el total de palabras que cada lista de transferencia I ó II cada sujeto leyó.
7. En la última columna que muestra el índice de error, el

numerador lo constituye el total de errores que cada sujeto cometió. El denominador de esta proporción está dado por el total de palabras de cada tipo leído, multiplicado por el número de letras que las palabras leídas contuvieron (ver Definición de Error).

GRUPO "A".- LISTA I DE TRANSFERENCIA (SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS)

	Comprensión	Tiempo	Sep.Intra S.	S. Inter S.	S. Intra+Inter	S.Totalxpal.	Indice Error
<u>Teresita</u>							
Sustantivo	$\frac{53}{107}$ 50%	$\frac{466''}{106}$ 4"	$\frac{0}{106 \times 2}$ 0	$\frac{39}{106}$ .37	$\frac{39}{318}$ .12	$\frac{39}{106}$ .37	$\frac{2}{106 \times 4}$ .004
Adjetivo	$\frac{10}{31}$ 32%	$\frac{93''}{25}$ 4"	$\frac{0}{25 \times 2}$ 0	$\frac{9}{25}$ .36	$\frac{9}{75}$ .12	$\frac{9}{25}$ .36	$\frac{2}{25 \times 4}$ .02
<u>Xavier</u>							
Sustantivo	$\frac{42}{107}$ 39%	$\frac{622''}{98}$ 6"	$\frac{0}{98 \times 2}$ 0	$\frac{67}{98}$ .68	$\frac{267}{294}$ .23	$\frac{267}{98}$ .68	$\frac{17}{98 \times 4}$ .04
Adjetivo	$\frac{6}{31}$ 19%	$\frac{147''}{25}$ 6"	$\frac{1}{25 \times 2}$ .02	$\frac{16}{25}$ .64	$\frac{17}{175}$ .09	$\frac{17}{25}$ .68	$\frac{0}{25 \times 4}$ 0
<u>Enrique</u>							
Sustantivo	$\frac{48}{107}$ 45%	$\frac{4038''}{98}$ 41"	$\frac{96}{98 \times 2}$ .49	$\frac{121}{98}$ 1.23	$\frac{217}{294}$ .74	$\frac{217}{98}$ 2.21	$\frac{91}{98 \times 2}$ .23
Adjetivo	$\frac{10}{31}$ 32%	$\frac{899''}{26}$ 35"	$\frac{9}{26 \times 2}$ .17	$\frac{44}{26}$ 1.7	$\frac{53}{78}$ .68	$\frac{53}{26}$ 2.03	$\frac{18}{26 \times 4}$ .17
<u>Marcela</u>							
Sustantivo	$\frac{75}{107}$ 70%	$\frac{1008''}{97}$ 10"	$\frac{0}{97 \times 2}$ 0	$\frac{22}{97}$ .23	$\frac{22}{291}$ .07	$\frac{22}{97}$ .23	$\frac{19}{97 \times 4}$ .05
Adjetivo	$\frac{9}{31}$ 29%	$\frac{273''}{26}$ 10"	$\frac{1}{26 \times 2}$ .02	$\frac{12}{26}$ .46	$\frac{13}{78}$ .16	$\frac{13}{26}$ .50	$\frac{7}{26 \times 4}$ .07
T O T A L E S	38%	14"	.11	.63	.27	.86	.006

GRUPO "B".- LISTA I DE TRANSFERENCIA (SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS)

	Comprensión	Tiempo	Sep. Intra.	Sep. Inter.	Sep. Intra+Inter	T.S. p/pal.	Indice Error
<u>Norma</u>							
Sustantivo	$\frac{82}{107}$ 77%	$\frac{2522''}{95}$ 27"	$\frac{103}{95 \times 2}$ .54	$\frac{152}{95}$ 1.6	$\frac{255}{285}$ .89	$\frac{255}{95}$ 2.68	$\frac{80}{95 \times 4}$ .21
Adjetivo	$\frac{15}{31}$ 48%	$\frac{693''}{27}$ 26"	$\frac{33}{27 \times 2}$ .61	$\frac{39}{27}$ 1.44	$\frac{72}{81}$ .88	$\frac{72}{27}$ 2.66	$\frac{16}{27 \times 4}$ .15
<u>Eridani</u>							
Sustantivo	$\frac{70}{107}$ 65%	$\frac{1021''}{97}$ 16"	$\frac{12}{97 \times 2}$ .06	$\frac{26}{97}$ .27	$\frac{38}{291}$ .13	$\frac{38}{97}$ .39	$\frac{5}{97 \times 4}$ .01
Adjetivo	$\frac{16}{31}$ 51%	$\frac{232''}{27}$ 9"	$\frac{4}{27 \times 2}$ .07	$\frac{9}{27}$ .33	$\frac{13}{81}$ .16	$\frac{13}{27}$ .48	$\frac{1}{27 \times 4}$ .009
<u>Xaviera</u>							
Sustantivo	$\frac{37}{107}$ 35%	$\frac{4890''}{95}$ 51"	$\frac{10}{95 \times 2}$ .05	$\frac{167}{95}$ 1.76	$\frac{177}{285}$ .62	$\frac{177}{95}$ 1.82	$\frac{129}{95 \times 4}$ .34
Adjetivo	$\frac{9}{31}$ 29%	$\frac{720''}{26}$ 28"	$\frac{0}{26 \times 2}$ 0	$\frac{43}{26}$ 1.65	$\frac{43}{48}$ .55	$\frac{43}{26}$ 1.65	$\frac{5}{26 \times 4}$ .048
TOTALES	51%	25"	.22	1.17	.53	1.62	.127

GRUPO "A".- LISTA II DE TRANSFERENCIA (SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS)

	Comprensión	Tiempo	Sep. Intra.	Sep. Inter.	S. Intra: Inter	S. Total p/pal.	Indice Error
<u>Teresita</u>	$\frac{16}{43}$	$\frac{375''}{43}$	$\frac{0}{43 \times 3}$	$\frac{0}{43 \times 2}$	$\frac{0}{215}$	$\frac{0}{43}$	$\frac{1}{43 \times 6}$
Sustantivo	37%	9"	0	0	0	0	.003
	$\frac{3}{6}$	$\frac{47''}{6}$	$\frac{0}{6 \times 3}$	$\frac{0}{6 \times 2}$	$\frac{0}{30}$	$\frac{0}{6}$	$\frac{0}{6 \times 6}$
Adjetivo	50%	8"	0	0	0	0	0
<u>Xavier</u>	$\frac{20}{43}$	$\frac{561''}{43}$	$\frac{0}{43 \times 3}$	$\frac{3}{43 \times 2}$	$\frac{3}{215}$	$\frac{3}{43}$	$\frac{4}{43 \times 6}$
Sustantivo	47%	13"	0	.03	.01	.06	.015
	$\frac{3}{6}$	$\frac{84''}{6}$	$\frac{0}{6 \times 3}$	$\frac{0}{6 \times 2}$	$\frac{0}{30}$	$\frac{0}{6}$	$\frac{1}{6 \times 6}$
Adjetivo	50%	14"	0	0	0	0	.027
<u>Enrique</u>	$\frac{10}{43}$	$\frac{2568''}{43}$	$\frac{9}{43 \times 3}$	$\frac{194}{43 \times 2}$	$\frac{203}{215}$	$\frac{203}{43}$	$\frac{44}{43 \times 6}$
Sustantivo	23%	60"	.06	2.25	.94	4.72	.17
	$\frac{1}{6}$	$\frac{421''}{6}$	$\frac{1}{6 \times 3}$	$\frac{32}{6 \times 2}$	$\frac{33}{30}$	$\frac{33}{6}$	$\frac{11}{6 \times 6}$
Adjetivo	17%	1'10"	.05	2.67	1.1	5.5	.305
<u>Marcela</u>	$\frac{29}{43}$	$\frac{819''}{43}$	$\frac{1}{43 \times 3}$	$\frac{45}{43 \times 2}$	$\frac{46}{215}$	$\frac{46}{43}$	$\frac{10}{43 \times 6}$
Sustantivo	67%	19"	.03	.52	.21	1.06	.038
	$\frac{4}{6}$	$\frac{146''}{6}$	$\frac{0}{6 \times 3}$	$\frac{8}{6 \times 2}$	$\frac{8}{30}$	$\frac{3}{6}$	$\frac{1}{6 \times 6}$
Adjetivo	67%	24"	0	.66	.26	1.33	.027
TOTALES	45%	27"	.017	.76	.31	1.57	.023

GRUPO "B".- LIS A II DE TRANSFERENCIA (SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS)

	Comprensión	Tiempo	Sep. Intra.	Sep. Inter.	S.Intra+Inter	S.Total p/pal.	Indice Error
<u>Norma</u>	$\frac{31}{43}$	$\frac{2796''}{43}$	$\frac{94}{43 \times 3}$	$\frac{108}{43 \times 2}$	$\frac{202}{215}$	$\frac{202}{43}$	$\frac{64}{43 \times 6}$
Sustantivo	72%	1'5"	.72	1.25	.94	4.7	.248
Adjetivo	50%	1'35"	.38	.66	.5	2.5	.305
<u>Eridani</u>	$\frac{21}{43}$	$\frac{1234''}{43}$	$\frac{5}{43 \times 3}$	$\frac{32}{43 \times 2}$	$\frac{37}{215}$	$\frac{37}{43}$	$\frac{10}{43 \times 6}$
Sustantivo	49%	29"	.03	.37	.17	.86	.038
Adjetivo	17%	41"	.05	.75	.33	1.66	.027
<u>Xaviera</u>	$\frac{19}{43}$	$\frac{1303}{43}$	$\frac{0}{43 \times 3}$	$\frac{118}{43 \times 2}$	$\frac{118}{215}$	$\frac{118}{43}$	$\frac{31}{43 \times 6}$
Sustantivo	44%	30"	0	1.37	.55	2.74	.12
Adjetivo	83%	15"	0	1	.4	2	.783
TOTALES	53%	45"	.19	.90	.48	2.40	.137