

EVALUACION COMPARATIVA EN DISTINTAS CONDICIONES DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA¹

Aldo Bazán Ramírez² y Guadalupe Mares Cárdenas³
Universidad Nacional Autónoma de México - Campus Iztacala

Se reportan los datos obtenidos en diferentes condiciones didácticas y/o momentos de evaluación de un programa de enseñanza de la lecto-escritura con perspectiva interconductual. La primera condición didáctica evaluada, corresponde a una fase inicial de proyección del programa como apoyo a la actividad del docente (Mares, Plancarte y Rueda, 1994). La segunda evaluación se refiere, a una prueba realizada sobre cuatro programas experimentales diseñadas por Mares y et al., con base en la taxonomía de la conducta elaborada por Ribes y López (1985). Finalmente, la tercera condición evaluada corresponde a una adecuación del programa de lecto-escritura a grupos de 40 niños (Mares, Bazán y Farfán, 1995). En todas las ocasiones la efectividad del programa se midió con base en los aspectos mecánicos y funcionales de la lengua escrita y, se estableció una comparación con otros programas utilizados por un grupo diferente de docentes.

Palabras claves: lectura, escritura, aprendizaje de la lectoescritura.

Comparative assessment in different conditions of a program for the learning of reading and writing. Data collected under different didactic conditions and evaluation steps of a program for the learning of reading and writing are reported. The first didactic condition corresponds to an initial phase of projection to the community with the teachers help (Mares, Plancarte y Rueda, 1994). The second evaluation is about a test applied in four experimental programs designed by Mares et. al. based in the behavioral taxonomy developed by Ribes and Lopez (1985). Finally, the third condition corresponds to the adaptation of a reading and writing program for 40 children (Mares, Bazan and Farfan, 1995). In all cases, the effectiveness of the program was measured based in the mechanical and functional aspects of the written language, and a comparison with other programs used by a different group of teachers was established.

Key words: reading, writing, learning of reading and writing.

1. Beca otorgada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, como apoyo al proyecto de "Estructuración del comportamiento sustitutivo: derivaciones tecnológicas", bajo la dirección de la Maestra María Guadalupe Mares Cárdenas.
2. Licenciado en Psicología y candidato a la Maestría en Psicología en la UNAM. Docente en diversas instituciones de educación superior de Perú y México.
3. Magister en psicología y candidata al doctorado en psicología en la UNAM. Jefa del Proyecto de Aprendizaje Humano en la Unidad de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias de la Salud y de la Educación y profesora del programa de Maestría en psicología.

En los países latinoamericanos casi el 40% de los niños que ingresan a la escuela repiten el primer grado y a sus 6 ó 7 años de edad, se convierten en “pequeños fracasadores” en un mundo que espera de ellos competitividad y calidad (Ferreiro; 1990, Trahtemberg; 1993). Uno de los factores que está relacionado al fracaso en el inicio de la vida escolar es la incapacidad que ha tenido la escuela –fundamentalmente la escuela pública– para garantizar a los niños una óptima adquisición de la lengua escrita, bajo un sistema que presume una infancia muy bien estimulada y preparada para el éxito de todos los niños que ingresan al sistema escolar. Lamentablemente, la escuela primaria en vez de compensar, ha reforzado las diferencias culturales y por ende, las diferencias de oportunidades de éxito académico en función a las diferentes condiciones de vida de sus familias de origen. Como han señalado diversos autores, el fracaso en los primeros grados de la escuela primaria está relacionado al fracaso de la alfabetización infantil (Ferreiro, 1990; Frenkiel, 1992; Frenkiel, et al. 1993).

Dentro de la perspectiva de la implementación de programas orientados al mejoramiento de la calidad de la educación, Mares y colaboradores vienen desarrollando en la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México-Campus Iztacala, una propuesta alternativa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. Esta propuesta tiene como base los principios de la psicología interconductual elaborada por Kantor (1924-26, 1959 y 1975) y la taxonomía de la conducta planteada por Ribes y López (1985). Este programa de lecto escritura surge como una necesidad de apoyo a la enseñanza de la lengua escrita, particularmente a la enseñanza de la lecto escritura en las escuelas públicas y se fundamenta en los hallazgos empíricos sobre la relación entre diferentes competencias lingüísticas, específicamente, sobre transferencia de competencias escuchar-hablar al

leer-escribir (Mares, 1988; Mares y Rueda, 1993; Mares, Rueda y Plancarte, 1993), bajo la perspectiva de la psicología interconductual.

En este apartado se pretende realizar una evaluación comparativa en tres situaciones o etapas de ejecución de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. Antes de presentar los datos y criterios de evaluación por etapas, es necesario señalar que desde su aplicación experimental como método de enseñanza hasta su aplicación en el aula en más de 15 grupos de primer grado de primaria, y a pesar de las modificaciones que se fueron incorporando ya en la enseñanza en el aula por parte de los maestros, el programa ha mantenido como característica permanente el marco interconductual como soporte teórico y las características del programa originalmente planteado por Mares, Plancarte y Rueda (1993), que son las siguientes:

- (1) Combinar un entrenamiento fonético-silábico con un entrenamiento en los aspectos funcionales propios de la lengua escrita.
- (2) El entrenamiento de las vocales se realiza a través de procedimientos de discriminación sin errores, en tanto que la discriminación del sonido de las vocales se entrena en contacto con palabras significativas.
- (3) El entrenamiento de las consonantes se realiza de manera fonética y silábica para los fonemas continuos y de manera exclusivamente silábica para los fonemas explosivos.
- (4) La comprensión del lenguaje escrito se programa desde el inicio del entrenamiento a partir de la formación de palabras y de preguntas dirigidas a los niños sobre el significado de las mismas. Así mismo se solicita a los niños que dibujen las palabras.
- (5) Los aspectos relacionados con la comprensión de oraciones se incluyen desde el primer tercio del entrenamiento a través de la formación de oraciones, formulación de preguntas sobre el contenido de las mismas, e instrucciones por escrito que se dan a los niños.
- (6) Los aspectos vinculados con la comprensión de narraciones breves se realizan al finalizar el entrenamiento de sílabas complejas, a través de lecturas y de preguntas sobre el contenido de las mismas.

- (7) El desarrollo de habilidades en composición, se ejercita a través de la elaboración de textos por parte de los niños basados en secuencias de dibujos.

Situación 1: un programa tutorial

Mares, Plancarte y Rueda (1993) desarrollaron un programa de enseñanza de la lengua escrita como apoyo a la práctica docente en la educación básica. El programa inicial se caracterizó por la participación de niños del sexto grado como tutores en la enseñanza de niños del primer grado. El aspecto tutorial del programa se recuperó de los sistemas de instrucción personalizada en la enseñanza superior inicialmente propuesto por Fred Keller. Los procedimientos para la enseñanza de los aspectos mecánicos de la lengua escrita se recuperaron del trabajo experimental y tecnológico surgido desde el análisis experimental de la conducta, tales como el procedimiento de discriminación sin errores, retroalimentación constante, la secuenciación de pasos para garantizar el éxito de los participantes en el aula, etc., el dominio de la lengua escrita en niveles complejos de comprensión lectora se derivó de la taxonomía de la conducta elaborada por Ribes y López (1985). Finalmente, la interpretación de la interacción maestro-alumno-materiales académicos en el aula, se derivó de la concepción de campo propuesta por Kantor (1969) para entrenar el aspecto del dominio mecánico de la lengua escrita.

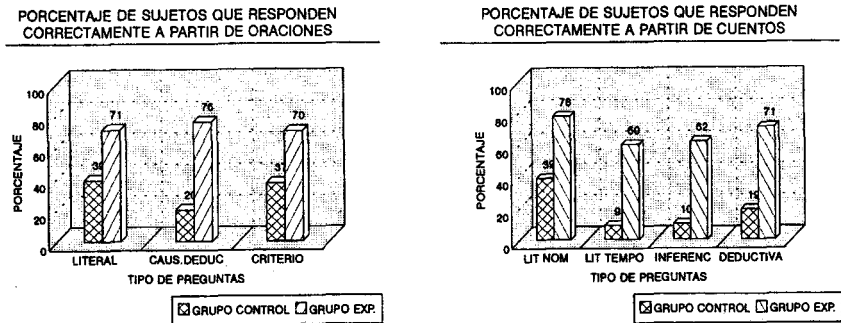
El programa incidió en la ejercitación y evaluación de habilidades de comprensión y composición oral (comprensión de oraciones, comprensión de historias y composición a partir de dibujos secuenciados) y de habilidades de lecto escritura (texto de letras, sílabas y palabras; comprensión de oraciones y de historias; copia de letras, palabras y oraciones; composición escrita a partir de dibujos secuenciados, y relación de oraciones con dibujos).

Como puede observarse en la Figura 1, los resultados mostraron que los niños del grupo experimental fueron superiores en tareas de comprensión de oraciones (lo cual se evaluó a través de una pregunta literal, una

pregunta causal-deductiva y una pregunta de criterio). De igual manera, estos niños demostraron superioridad en comprensión de cuentos (historias) la cual se evaluó a través de una pregunta literal nominal, una pregunta literal de temporalidad, una pregunta de inferencia, y una pregunta de deducción. Sin embargo, en las tareas de relacionar oraciones con dibujos no hubo diferencias en el desempeño de los niños de ambos grupos.

Figura 1

Un programa tutorial para la enseñanza funcional de la lengua escrita



* En ambas figuras cada barra corresponde al porcentaje de respuestas correctas obtenido por cada grupo ante los diferentes tipos de preguntas.

Los resultados en pruebas de comprensión de oraciones e historias demuestran la superioridad del programa aplicado en el dominio funcional complejo de la lengua escrita, superioridad que es propiciado por la inclusión de tareas referenciales durante la enseñanza de la lengua escrita.

Situación 2: la comprensión de lectura y los niveles funcionales

Bajo el supuesto de que las diferentes interacciones que un lector realiza con un texto, consigo mismo o con otras personas se pueden organizar en diferentes niveles de interacción jerárquicamente ordenados, y de que el entrenamiento en lecto escritura así como las tareas de evaluación se pueden ubicar en los distintos niveles de interacción organismo-

ambiente (Mares, 1988; Mares, Rueda y Plancarte, 1994), Rueda, Mares, Rivas, Espino y Ventura (1994) realizaron una investigación con el fin de evaluar los efectos del entrenamiento en lecto escritura en cuatro de los cinco niveles funcionales de desligamiento propuesto por Ribes y López (1985). De esta manera, la enseñanza de la lengua escrita se organizó a través de actividades y tareas estructuradas en distintos niveles de organización de la relación niño-texto. Los niveles funcionales de entrenamiento fueron: contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. Los resultados obtenidos en cada grupo también debían compararse con un grupo control el cual recibió entrenamiento de acuerdo al programa definido por la maestra del grupo. Los cuatro programas diseñados fueron impartidos por los propios investigadores a cinco niños por grupo, y de acuerdo a cada nivel funcional.

Como se puede observar en el Cuadro 1, el programa de entrenamiento consistió en que los primeros cuatro ejercicios incluían tareas y actividades comunes para todos los grupos experimentales, pero a partir del 5º ejercicio se enfatizó en tareas propias para cada grupo y de acuerdo al nivel funcional en el que se tenía previsto ejercitar la lengua escrita.

La comprensión de la lectura en cada grupo, se evaluó con base en criterios como; 1) Tiempo de lectura en promedio empleado por los niños de cada grupo, 2) Ordenamiento de tarjetas a partir de un texto anteriormente leído, 3) Respuesta a preguntas escritas literales a partir de oraciones y de cuentos cortos y, 4) Respuesta a preguntas escritas no literales a partir de cuentos y oraciones, que para ser contestadas correctamente demandan que los niños se pongan en contacto indirecto con el referente.

En función a estos criterios, los resultados derivados del estudio mostraban lo siguiente:

- Tiempo de lectura promedio empleado por los niños de cada grupo: No hubo diferencias significativas en el promedio de tiempo de lectura de los niños de todos los grupos, es decir, que el nivel funcional en el que se realizan los entrenamientos no influye en las diferencias de los tiempos de lectura de textos o párrafos.

Cuadro 1

Ejercicios de entrenamiento en lecto escritura de acuerdo a distintos niveles funcionales en cuatro grupos de primer grado de primaria

Ejercicios comunes	Ejercicios para el grupo N°1 (Contextual)	Ejercicios para el grupo N°2 (Suplementario)	Ejercicios para el grupo N°3 (Selector)	Ejercicios para el grupo N°4 (Sustitutivo Referencial)
1. Identificación y nombramiento de vocales a partir de instrucciones simples y repetitivas a través de entrenamiento grupal e individual.	5. Cada niño observa palabras con los niños correspondientes.	5. Cada niño observa un dibujo y debe escribir el nombre que le corresponde.	5. Cada niño selecciona de tres dibujos, el dibujo correspondiente a una palabra impresa.	5. Cada niño dibuja el objeto representado por la palabra impresa.
2. Entrenamiento en discriminación auditiva de sonidos separables en el contexto de palabras familiares. El niño vocaliza lento y rápido, varias veces.	6. Los niños leen frases, y luego las copian.	6. Los niños leen frases, las copian y, el experimentador corrige los aspectos formales.	6. Los niños leen frases, y luego deben contestar preguntas literales.	6. Los niños leen frases, y luego contestan preguntas literales y no literales.
3. Entrenamiento en escribir vocales a través de instigación y copia repetida de un modelo.	7. No ejercicios.	7. No ejercicios.	7. El niño debe seguir instrucciones escritas que no impliquen desligamiento espacio temporal.	7. El niño debe seguir instrucciones escritas que impliquen desligamiento espacio temporal.
4. Dictado de letras, palabras y frases.	8. Los niños leen cuentos, y luego los copian.	8. Los niños leen cuentos, los copian, y el experimentador corrige aspectos formales.	8. Los niños leen cuentos cortos, y contestan preguntas literales por escrito.	8. Los niños leen cuentos cortos y contestan por escrito, preguntas literales y no literales.
	9. No ejercicios.	9. No ejercicios.	9. No ejercicios.	9. El niño proporciona información por escrito a otro niño, para que éste, realice una determinada tarea.

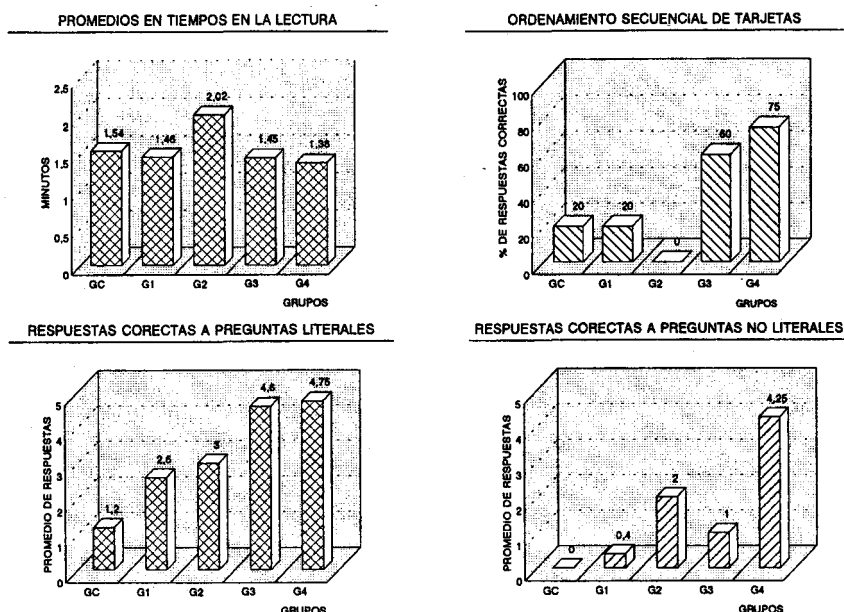
- Ordenamiento de tarjetas a partir de un texto anteriormente leído: los niños del grupo sustitutivo referencial desarrollaron mejor las tareas de ordenar secuencialmente una serie de cinco tarjetas relacionadas con una historia leída con anterioridad.
- Respuesta a preguntas escritas literales a partir de oraciones y de cuentos cortos: para responder a estas preguntas los niños podían copiar partes del texto. Este tipo de tareas que implican fundamentalmente un ejercicio a nivel selector, fueron desarrollados mejor por los grupos 3 y 4 que corresponden a los niveles mas complejos de los cuatro niveles considerados en el estudio.
- Preguntas escritas no literales a partir de cuentos y oraciones, que para contestar correctamente los niños tienen que ponerse en contacto indirecto con el referente. En este tipo de tareas, los niños del grupo sustitutivo referencial mostraron mayor superioridad en cuanto al promedio de respuestas.

De acuerdo a los datos mostrados en la Figura 2, se puede afirmar que las ejecuciones de los sujetos en las diferentes tareas de lecto escritura están fuertemente influidas por el nivel funcional en el que los niños reciben el entrenamiento. Los niños que son enseñados mediante ejercicios que se estructuran en niveles funcionales mas complejos, pueden alcanzar mejores desempeños en tareas de ordenamiento de tarjetas, preguntas literales, y preguntas que impliquen desligamiento espacio-temporal (no literal).

Situación 3: adecuación y aplicación en el aula

Con el objetivo de generalizar la aplicación del programa a situaciones concretas de enseñanza dirigido por las maestras de grupo, Mares, Bazán y Farfán (1995) adaptaron el programa original con algunas adecuaciones, a partir de las experiencias y necesidades de las propias maestras de grupo, de modo que las maestras pudieran utilizarlo como parte de sus programas de enseñanza en el período 1994-1995. El programa se aplicó a un grupo de niños del primer grado de primaria de la escuela experimental de aplicación de la Escuela Normal Superior de Maestros del Distrito Federal

Figura 2
Compresión de lectura en cuatro grupos



Las cuatro figuras muestran en el eje horizontal los distintos grupos incluidos en la investigación, la barra de la izquierda corresponde siempre al grupo control (GC), la siguiente, al grupo contextual (G1), la tercera barra corresponde al grupo suplementario (G2), la cuarta barra, al grupo selector (G3), y la última barra corresponde al grupo sustitutivo referencial (G4). En la primera figura, el eje vertical muestra el promedio del tiempo de lectura, en la segunda figura el eje vertical corresponde al porcentaje de respuestas correctas y, en las dos figuras restantes, este eje corresponde al promedio de respuestas correctas.

y a un grupo del primer grado de una escuela pública de Tulancingo, estado de Hidalgo. Con la finalidad de evaluar comparativamente la eficacia del programa como método de enseñanza en situaciones de grupo normal, se incluyó en la investigación un grupo control en cada zona.

Es importante señalar que el programa se adecuó a cada situación grupal, tomando en cuenta las propuestas y sugerencias hechas por las propias maestras, a fin de que pudieran utilizarlo como un programa

flexible y adecuado a las circunstancias propias de cada grupo (una escuela de zona urbana y otra de zona rural). Con relación a los objetivos de adecuar el programa a grupos numerosos y de enriquecerlo con la experiencia pedagógica de las maestras, Mares, Bazán y Farfán (1995) resaltan tres aspectos relevantes:

- (1) Narración de historias por parte de las maestras y la incorporación de los niños en la construcción parcial de los cuentos. Esta actividad permite promover entre otros aspectos; a) el contacto indirecto de los niños con las relaciones referidas, b) habilidades de composición oral que posteriormente pueden ser transferidas hacia la composición escrita, c) el desarrollo y fortalecimiento del vocabulario y, d) la adquisición de la mecánica de la lengua escrita en el contexto de interacciones verbales.
- (2) La explotación de la imaginación como recurso para promover una lecto escritura en niveles funcionales complejos (sustitutivo referencial). Por ejemplo, que en vez de solicitar a los niños que dibujen la palabra que ya leen (programa original), se promueve que los niños puedan solicitar en coro el dibujo de la palabra a partir de alguna(s) pista(s) que proporciona la maestra, como es el caso en el que la maestra les dice: “El dibujo que les voy a presentar empieza con bo”, los niños pueden decir “botón”, “bobo”, “bola”, etc., si los niños no aciertan, la maestra puede dar otra pista diciendo: “imagínense que es un objeto que algunas veces puede servir para poner la basura”, si los niños adivinan la maestra presenta el dibujo de la palabra “bote”, en caso contrario la maestra da mas pistas hasta que los niños acierten.
- (3) El hecho que las profesoras tomaran la iniciativa de hacer participar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Esta participación fue identificada por las maestras como relevante para el éxito escolar de los alumnos.

La adquisición y dominio de la lengua escrita de los niños, fue objeto de una evaluación externa aplicada por los investigadores y se basó en tres criterios:

- El dominio de la mecánica de la lengua escrita se evaluó pidiendo que cada niño leyera en voz alta un texto breve, lo cual permitía medir el tiempo utilizado.
- El dominio funcional de la lengua escrita se midió a través de preguntas literales y no literales a partir de oraciones y cuentos.
- Los niveles funcionales que se promueven en la situación de enseñanza de la lengua escrita fueron identificados a partir del registro de filmaciones de situaciones en que las maestras enseñan una nueva letra.

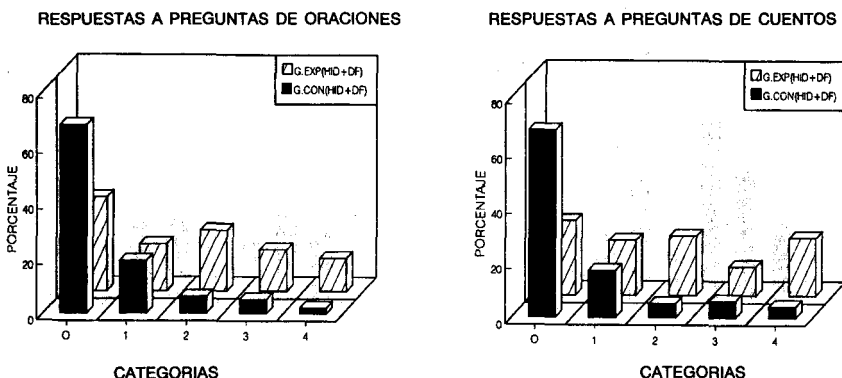
En relación al dominio de la mecánica de la lengua escrita, no hubo diferencias significativas entre ambos grupos ya que los niños entrenados con el programa interconductual lograron 22 y 11 palabras/minuto en Hidalgo y en el Distrito Federal, mientras que los niños de los grupos control obtuvieron 16 y 13 palabras/minuto en Hidalgo y en el Distrito Federal respectivamente, aunque en cuanto a omisiones, sustituciones e inserciones, los niños de los grupos experimentales mostraron ligera superioridad.

En la Figura 3 se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos de acuerdo al segundo criterio de evaluación. En esta gráfica se puede distinguir que los niños de los grupos experimentales se desempeñaron mejor que los niños de los grupos control ante preguntas a partir de oraciones y ante preguntas derivadas de cuentos.

Tomando en cuenta que el comportamiento de los individuos se estructura jerárquicamente en distintos niveles funcionales, el nivel sustitutivo referencial implica una organización funcional mas compleja. En este sentido, los datos que se presentan en esta gráfica, toman una importancia significativa en la búsqueda de una enseñanza funcional compleja de la lengua escrita, pues como puede observarse en la Figura 3, las diferencias en ambos grupos se acentuaron cuando las preguntas eran del tipo no literal e implicaban realizar deducciones con base en la información contenida en el texto. Ante estas preguntas, los niños entrenados con el programa, mostraron una notable superioridad con respecto a los niños de los grupos control.

Figura 3

Respuestas a tipos de preguntas

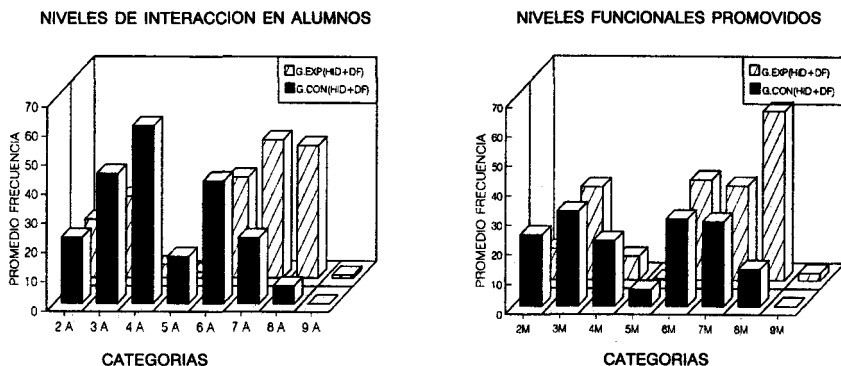


En esta gráfica se presenta el porcentaje de respuestas incorrectas y el porcentaje de respuestas correctas de los niños de los dos grupos experimentales y de los dos grupos de control, de acuerdo a preguntas que implican respuestas de tipo selector o sustitutivo referencial.

Por otra parte, en la Figura 4 se presentan los datos sobre los niveles de interacción promovidos por las maestras y los mostrados por los niños. Aquí se observa que las maestras que aplicaron el método interconductual promueven en sus alumnos niveles funcionales mas complejos, mientras que las maestras de los grupos control tienden a fomentar interacciones en niveles funcionales mas simples durante la situación de enseñanza de la lengua escrita. Así mismo, los niños de los grupos experimentales interactuaron en la situación de enseñanza de la lengua escrita también en niveles funcionales mas complejos mientras que los de los grupos control lo hicieron en niveles mas simples.

Esta experiencia de aplicación en situaciones concretas y manejado por las propias maestras, alentó la incorporación del método como programa de enseñanza de la lecto escritura e inspiró otras investigaciones como la de evaluar los distintos programas de enseñanza del español en el primer grado de primaria. También se promovió la aplicación del programa interconductual en varias escuelas en tres estados distintos.

Figura 4
Niveles funcionales de Interacción



En las dos figuras, las barras corresponden al promedio de interacciones en los diversos niveles funcionales. La primera figura incluye los niveles funcionales que las maestras promovieron en sus alumnos. La segunda figura se refiere a los niveles funcionales en los que los alumnos interactúan con las maestras en las situaciones de enseñanza de una nueva letra.

Comentario final

Un primer aspecto que vale la pena resaltar es el proceso de establecimiento de este programa como método de enseñanza de la lengua escrita en situaciones de grupo, esto es, la adecuación del programa a situaciones de grupo para garantizar la adquisición y el ejercicio de la lengua escrita en niveles superiores, dentro del desarrollo funcional del comportamiento. Los resultados alcanzados en las tres situaciones de aplicación, sustentan la efectividad de un programa basado en la concepción de la conducta como campo interconductual para promover el dominio funcional complejo de la lengua escrita. A pesar que el contexto de aplicación del programa varío, los resultados fueron bastante similares con respecto al ejercicio funcional de la lecto escritura.

Es importante señalar también que aunque la forma de presentar los ejercicios de entrenamiento fue adecuándose a las características de cada situación interactiva, el uso de la lengua escrita fue favorable siempre a los

grupos a los que se les entrenó en niveles funcionales jerárquicamente mas complejos.

A partir de la experiencia del proceso de aplicación del programa en diversas escuelas públicas de la República Mexicana de escasos recursos económicos, los autores del presente trabajo consideran que este programa de lecto escritura constituye un aporte importante a los esfuerzos orientados al mejoramiento de la calidad de la educación en la región. Los autores no pretenden señalar que un programa de esta naturaleza vaya a modificar drásticamente el problema del fracaso en la adquisición de la lengua escrita, si no mas bien, presentan una serie de datos que en conjunto, fundamentan una propuesta que está demostrando algunas ventajas en su aplicación como método, beneficiando especialmente a niños de sectores socioeconómicamente marginados. Por ejemplo, la maestra que aplicó el programa para el estudio 3, en una escuela pública de una comunidad de Tulancingo en el estado de Hidalgo (uno de los estados con mayor índice de pobreza en la República Mexicana) reportó que el número de niños reprobados a causa del fracaso en la adquisición y dominio de la lengua escrita, se había reducido drásticamente en comparación con el número de niños reprobados en años anteriores y, en comparación con otro grupo de primer grado en la misma escuela, durante ese año académico. Los resultados alentadores alcanzados en las distintas condiciones de aplicación del programa, ha alentado a Mares y colaboradores a la aplicación del programa como método para la enseñanza de la lengua escrita en mas de 15 grupos de primer grado durante el año escolar 1995-1996, que se desarrolló en diversas escuelas públicas del Estado de México, Estado de Hidalgo y el Distrito Federal. A pesar de que los alcances y logros de este estudio aún se encuentran en proceso de evaluación, se puede afirmar que el programa ha causado gran expectativa entre los profesores y padres de familia de las escuelas en las que se aplicaron, todo lo cual ha motivado que nuevos maestros hayan decidido utilizar este programa en el año lectivo 1996-1997. También es importante considerar que los profesores que aplicaron el programa en el periodo 1995-1996, están reestructurando la materia de español como continuidad del programa en los siguientes grados escolares.

Referencias

- Ferreiro, E. (1990). Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. *Tarea*. 24, 5-10.
- Frenkiel, C. (1992). *¿Cómo un niño aprende a leer y escribir en un contexto donde esas formas no son usuales?*. Memorias del taller nacional sobre tránsito a la primaria. Lima: Ministerio de Educación-UNICEF-Equipo ALPHA.
- Frenkiel, C. Pignol, E. Ramírez, B. Ordoñez, D. y Huayta, C. (1993). *La educación inicial escolarizada y no escolarizada en los últimos diez años: recomendaciones para un plan de acción*. Lima: Equipo ALPHA (documento de trabajo).
- Kantor, J. R. (1924-26). *Principles of Psychology*. Ohio: Principia press.
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: Principia press.
- Kantor, J. R. (1969). *The Scientific Evolution of Psychology*. Principia press.
- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology: An interbehavioral survey*. Chicago: Principia press.
- Mares, G. (1988). *Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas*. Tesis de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta. UNAM, Facultad de Psicología.
- Mares, G. y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal. *Acta Comportamental*. 1, 39-62.
- Mares, G., Plancarte, P. y Rueda, E. (1993-94). Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. *Integración*. 5-6, 112-117.
- Mares, G., Rueda, E. y Plancarte, P. (1993-94). Implicaciones del nivel funcional de la lecto escritura. *Integración*. 5-6, 118-123.
- Mares, G. Bazán, A y Farfán, E. (1995). Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. *Desarrollo académico*. 3, 14-21.
- Rueda, E. Mares, C. Rivas, O. Espino, S. Ventura, C. (1994, octubre). *Comprensión de la lectura en cuatro grupos de entrenamiento*. Presentado en el II Congreso Internacional del Conductismo y Ciencias de la Conducta. Palermo.

Ribes, E. y López, F. (1985). *La teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Trahtemberg, L. (1993). *Educación peruana: Un drama en ocho actos*. Lima: IPAE.