

Formación de Comportamiento Inteligente en Niños de Primaria con Problemas de Lectura: una Intervención Interconductual¹

(Intelligent Behavior Development in Elementary School Children with Reading Problems: An Interbehavioral Intervention)

Martín Martínez Gómez^{*,2} y Ariadna Ortiz Luna^{**}

* Escuela Libre de Psicología

** Investigadora independiente


(México)

Resumen

El comportamiento inteligente ha sido descrito como conducta efectiva y variada bajo situaciones novedosas. En el presente estudio pre-experimental de tipo A-B-A-C se realizó una intervención mediante el programa Kantor, el cual fue diseñado de acuerdo con los principios de la teoría interconductual kantoriana. El estudio tuvo dos objetivos: (1) conocer los efectos de la aplicación del programa Kantor en el porcentaje de aciertos en la lectura de Palabras con Accidentes en la Lectura (PAL) y, (2) evaluar el porcentaje de aciertos en la lectura de PAL de los integrantes de la muestra en una situación novedosa, posterior a la aplicación del programa, con el fin de corroborar la formación de comportamiento inteligente. Participaron 2 niños y 2 niñas con edades entre los 9 y 10 años ($n = 4$) los cuales presentaban rezago en la lectura a quienes se les aplicó el programa en un lapso de 6 meses y posteriormente se sometieron a una situación novedosa: una prueba de transferencia extramodal y extrainstancial con palabras y tipografías no entrenadas durante el programa. Se observó un incremento en el porcentaje de aciertos en lectura de PAL entre la preprueba y la posprueba en los 4 participantes, así como un porcentaje de aciertos en lectura de PAL similar entre la posprueba y la prueba de transferencia en 3 de los 4 participantes los cuales pudieron desempeñarse de manera inteligente respecto de la lectura.

Palabras clave: comportamiento inteligente, transferencia de comportamiento, programa Kantor, intervención interconductual, enseñanza de la lectura

1 Martín Pablo Martínez Gómez  <https://orcid.org/0000-0001-5536-5187>

Ariadna Ortiz Luna  <https://orcid.org/0009-0005-8192-4970>

2 Dirección para correspondencia: Martín Pablo Martínez Gómez. Correo electrónico: martin.martinez.25@libredepsicologia.edu.mx

Abstract

Intelligent behavior has been described as effective and varied conduct in novel situations. In this pre-experimental A-B-A-C study, an intervention was conducted using the Kantor program, designed according to the principles of Kantorian interbehavioral theory. The study had two objectives: (1) to determine the effects of applying the Kantor program on the percentage of correct readings of Words with Accidents in Reading (WAR), and (2) to evaluate the percentage of correct readings of WAR by the participants in a novel situation after the program's application, in order to confirm the development of intelligent behavior. Two boys and two girls, aged 9 to 10 years ($n = 4$), who presented with reading difficulties, participated in the Kantor program for six months. Subsequently, they underwent a novel situation: an extramodal and extraintantaneous transfer test using words and fonts not used in the program. An increase in the percentage of correct readings on the WAR (Problem-Based Reading) test was observed between the pre-test and post-test in all four participants. Furthermore, a similar percentage of correct readings on the WAR test was observed between the post-test and the transfer test in three of the four participants, who demonstrated intelligent reading performance.

Keywords: intelligent behavior, behavioral transfer, Kantor program, interbehavioral intervention, reading instruction

Skinner proponía la lectura no como una habilidad o capacidad, sino como una *tendencia*, una persona es capaz de leer cuando se comporta en ciertas formas, bajo las circunstancias apropiadas con estímulos verbales no auditivos (Skinner, 1957). Esta visión de la lectura no como un acto *en sí* mismo sino como una tendencia resulta un elemento en común con la visión de inteligencia propuesta por Ribes (1989) en la que “la inteligencia no es más que la *tendencia* a ejercitar comportamientos inteligentes en ciertas situaciones” (p. 65). Al respecto de la lectura, Ribes (1989) menciona el concepto de “lectura inteligente” como un leer apropiado a partir de ciertos criterios de efectividad los cuales son autorregulados por el propio individuo. Dentro del estudio de la lectura, un tópico muy común es el de su enseñanza, en este sentido, la enseñanza individual de la tendencia de leer de manera apropiada de acuerdo con los criterios convencionales de efectividad, la cual resulta en una problemática persistente hasta la actualidad. Un estudio reciente señaló que el 60% de los estudiantes de primaria en México, presentan una lectura deficiente y en algunos casos se ha considerado que no saben leer o lo hacen con dificultad (Forbes, 2022); a pesar de ello, muchos docentes dentro de la educación formal permiten que los aprendices avancen a un siguiente grado escolar a pesar de no cumplir con los criterios de efectividad implicados en la lectura. Uno de los problemas más reportados en los individuos en proceso de adquisición de la lectura es el de la dificultad en la transformación fonológica de las señales visuales (Defior, 2014; Ibañez, 2015), ya sea mediante la sustitución y/u omisión del sonido de ciertas consonantes al momento de leer debido a: su similitud a nivel gráfico-visual ($b \leftrightarrow d, p \leftrightarrow q$); su cercanía articulatoria ($b \leftrightarrow v, i \leftrightarrow y$) (Londoño-Muñoz et al., 2016); o cuando el estudiante es capaz de pronunciar correctamente, de forma

aislada, el sonido de una letra (e.g., la “r”), pero desconoce que su sonido puede modificarse dependiendo de su posición cuando se encuentra dentro de una palabra, adquiriendo así distintos sonidos (funciones) las cuales pueden ser: un sonido fuerte cuando aparece al inicio o al final de la palabra (e.g., *rayo*, *ganar*), cuando se encuentra acompañada de una consonante (*Marco*); o pudiendo tener un sonido suavizado cuando no se ubica ni al principio ni al final y está precedida y seguida por vocales (e.g., *toro*). A este tipo particular de errores en la pronunciación derivados de las múltiples funciones sonoras que puede adoptar una letra según su posición o las letras contiguas se les ha denominado **palabras con accidentes en la lectura** (Varela et al., 2013). Es a partir de estas palabras con accidentes en la lectura (PAL), que los individuos suelen presentar en proceso de aprendizaje de la lectura, que se desarrolló la propuesta “*Aprender a leer: Programa Kantor para niños en edad preescolar*” la cual fue desarrollada como una alternativa centrada en la lectura efectiva de dichas PAL mediante la enseñanza de la lectura inteligente dirigida a niños mayores de tres años a partir de los principios de la teoría interconductual de Kantor (Varela, 2008). El presente estudio partió de la pregunta de si los componentes del programa Kantor resultaban suficientes para la mejora en el desempeño efectivo y variado de la lectura en una muestra de niños que presentaban errores de lectura en fonemas específicos (*g, b, r, x, w, mn*). El estudio tuvo como objetivos: (1) evaluar la efectividad del programa Kantor, en su segunda versión, en un grupo de cuatro niños los cuales recibieron la intervención en un lapso de 6 meses, así como (2) exponer a los participantes a una situación novedosa una vez concluido el programa, con el fin de corroborar la formación de comportamiento inteligente respecto de la lectura. Para abordar dichos objetivos se llevó a cabo un estudio pre-experimental en el que se evaluó el porcentaje de aciertos en la lectura de PAL antes (preprueba) y después (posprueba) de la intervención basada en el *programa Kantor*, posteriormente se expuso a los participantes a una prueba de transferencia extramodal y extrainstancial la cual contuvo palabras que no fueron entrenadas en el programa y cuyas tipografías variaron respecto a las utilizadas durante la intervención. Se planteó como primera hipótesis que los participantes del estudio presentarán un incremento en la efectividad en la lectura de PAL después de recibir la intervención bajo el programa Kantor y, como segunda hipótesis, que el porcentaje de aciertos en la lectura de PAL obtenidos por los participantes en la posprueba será similar al porcentaje de aciertos obtenidos durante la prueba de transferencia.

Programa Kantor

El programa Kantor es presentado como una propuesta para enseñar a leer de manera inteligente a niños a partir de los 3 años mediante el entrenamiento basado en seis componentes primordiales (Varela, 2008):

1) Una Secuencia Única Para la Enseñanza de las Letras (ver Tabla 1), cuya organización tiene como base los estudios en discriminación sin errores (Terrace, 1963). Es importante mencionar que las letras se presentan en dicho orden, ya que se toma en cuenta que la enseñanza entre una y otra no tenga algún tipo de

similitud, ya sea por su forma o sonido, con el objetivo de evitar confusiones en el aprendizaje.

Tabla 1

Secuencia de la Enseñanza de las Letras

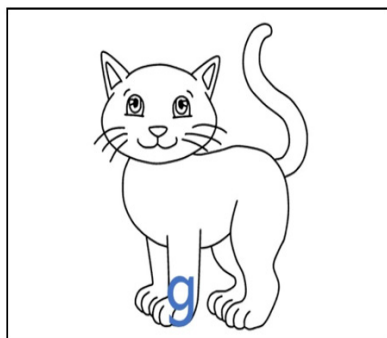
1. e	10. c (fuerte)	19. r (fuerte)	28. ll
2. a	11. d	20. y (sola)	29. h
3. o	12. m	21. v	30. rr
4. i	13. g (suave)	22. q	31. ch
5. u	14. t	23. c (suave)	32. x
6. s	15. b	24. r (suave)	33. g (fuerte)
7. n	16. j	25. y (acompañada)	34. g (suavizada)
8. r (inicial)	17. p	26. ñ	35. k
9. l	18. f	27. z	36. w

Nota. Esta tabla muestra la secuencia en la que se enseñan las letras de acuerdo con la segunda edición del programa Kantor.

2) El uso de objetos familiares para el niño en donde la forma sea parecida a la letra que se va a aprender: dentro del programa Kantor, se utilizan diferentes estímulos que son primordiales para el aprendizaje de la lectura, ya que ayuda al niño a recordar la forma o el sonido de la letra, apoyándose de dibujos que sean familiares para él (ver Figura 1).

Figura 1

Láminas con la Forma de la Letra



Nota. Ejemplo de las láminas usadas al inicio de la lección para introducir la forma de la letra.

3) Utilización de palabras que forman parte del vocabulario del niño: se pretende que el niño tenga un referente práctico, por lo que es necesario utilizar palabras que se encuentren dentro de su repertorio y pueda reconocerlo con mayor facilidad, considerando que el propósito es enseñar a leer y no incrementar el vocabulario. Cabe resaltar que, dentro de este componente, se utilizaron cuatro hojas de trabajo distintas: 2 hojas con sílabas en medio y palabras alrededor y 2 hojas con sílabas en medio y dibujos alrededor (ver Figura 2).

Figura 2
Láminas con Sílabas en Medio y Palabras o Dibujos Alrededor



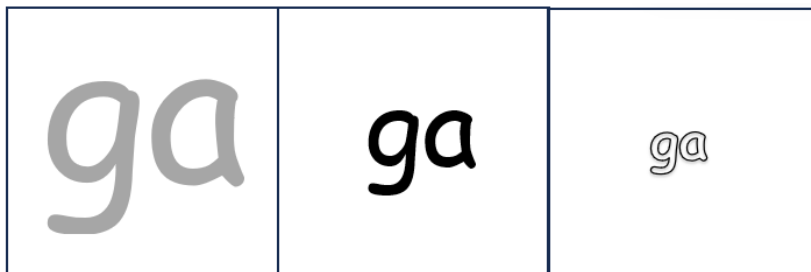
Nota. Ejemplo de las láminas usadas al inicio de la lección para enseñar la identificación mediante sílabas de la letra a trabajar.

4) Identificación de los rasgos distintivos de las letras: Las propiedades de las letras se presentan en diferentes colores, tamaños y tipografía, estas sirven como

estímulos que le permiten al niño identificar que su sonido no cambia, sino que son variaciones en la presentación de cada letra (ver Figura 3).

Figura 3

Láminas con Diferentes Presentaciones de las Letras

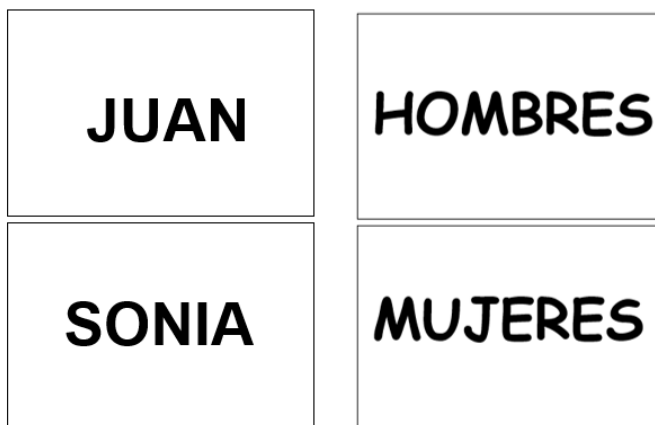


Nota. Ejemplo de las láminas usadas para la presentación de las letras en diferentes colores, tamaños y tipografía.

5) La enseñanza formal en el uso de las minúsculas e informal para las mayúsculas: Para la enseñanza de las mayúsculas, se utilizan letreros con nombres propios o algunas palabras que forman parte del contexto del niño, una vez que logra generar el conocimiento en cada una de las letras, se pretende que asocie dicho conocimiento con las letras minúsculas (ver Figura 4).

Figura 4

Letreros con Nombres Propios y Palabras



Nota. Ejemplo de los letreros que se usaron para la enseñanza de las mayúsculas y minúsculas.

6) Entrenamiento del ritmo, pausación y entonación para la lectura: Dichos elementos se presentan de manera concreta, una vez que el niño adquiere la lectura, sin embargo se considera importante, que durante el proceso de enseñanza deben de cumplirse algunos criterios como (1) realizar prácticas correctivas para formar la fluidez lectora, aún con la presencia del silabeo y (2) evitar que los signos de puntuación estén presentes en los materiales del entrenamiento, con excepción de los acentos.

Actualmente el programa Kantor se encuentra en la segunda versión publicada por Varela et al. (2013), la cual recibió dos grandes cambios respecto de la versión de 2008: (1) modificación del criterio para el orden de enseñanza de las letras, el cual se definió a partir de la frecuencia con la que aparecen en los libros oficiales de primer año de primaria y (2) la integración de actividades con letreros en mayúsculas a realizar por parte de los padres de familia, esta segunda versión del programa ha sido utilizada en diferentes investigaciones (Hernández-Velasco, 2023; Varela & Ríos, 2013). Actualmente aún son pocos los estudios llevados a cabo con la segunda versión del programa Kantor, no obstante, las investigaciones más recientes han reportado su efectividad para la disminución de errores en la lectura de PAL (Hernández-Velasco, 2025; Ortiz-Luna, 2025).

Comportamiento Inteligente

Se ha descrito a la inteligencia como categoría disposicional del comportamiento efectivo para la resolución de problemas sin que sean la repetición de otros, sino una variante que se adecua de manera exitosa a partir de las modificaciones particulares que cada nueva situación puede tener respecto de las previas (Ryle, 1949). Para Carpio et al. (2014) el concepto de *comportamiento inteligente* resulta en una disposición a la efectividad con base en la historia individual de desempeños exitosos en situaciones problema. Al inicio del presente trabajo se planteó conceptualmente a la inteligencia como una tendencia hacia el ejercicio de *comportamientos inteligentes* en determinadas situaciones, Ribes (1989) menciona que el comportamiento inteligente implica la posibilidad del individuo de variar su comportamiento frente a problemas en distintas situaciones con el fin de cumplir con criterios de efectividad, en un mismo sentido, Varela y Quintana (1995) caracterizan al comportamiento inteligente como “conducta efectiva y variada bajo situaciones novedosas” (p. 47). Se entiende que para determinar si un comportamiento es inteligente este debe cumplir con los criterios de *efectividad* y de *variedad*, un hacer inteligente no consiste en un hacer repetitivo, sino un conjunto de comportamientos variados y efectivos (Ryle, 1949) ni tampoco constituyen casos de comportamiento inteligente el comportamiento no variado, aunque efectivo, ni el comportamiento variado, pero no efectivo (Ribes, 1989; Varela & Quintana, 1995).

Una manera usual de determinar la formación de comportamiento inteligente, en el contexto de la investigación básica, ha sido mediante tareas de igualación a la muestra (Cumming & Berryman, 1961). Un desempeño efectivo en esta tarea consiste en seleccionar el estímulo de comparación que se igualara en cada ensayo al estímulo muestra correspondiente (Carpio et al., 2014), mientras que, para

considerar que un desempeño es inteligente, es necesaria también su adecuación exitosa a variaciones no entrenadas de la tarea (e.g., con estímulos diferentes o estímulos y respuestas de modalidades distintas o incluso con relaciones diferentes a la de igualdad). Dichas variaciones de la tarea son propiamente las que se presentan en las pruebas de transferencia intermodal, extramodal y extradimensional sin retroalimentación (Varela & Quintana, 1995) y suelen utilizarse en el estudio experimental de la conducta inteligente como actualización de la efectividad reactiva adquirida en el entrenamiento (Carpio et al., 2014).

Método

Participantes

Participaron 4 estudiantes (2 niñas y 2 niños) inscritos en la escuela primaria Vicente Santiago Xicohtencatl ubicada en el municipio de Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, dentro de la comunidad de San Francisco Atexcatingo. La selección de los participantes se realizó por conveniencia ya que en la institución los 4 participantes eran calificados con rezago educativo. Los participantes contaban con edades entre 9 y los 10 años al momento de la intervención y todos se encontraban cursando el 4to grado de primaria. Los participantes habían recibido instrucción previa acerca de la lectura e identificaban el nombre de las letras y su pronunciación, sin embargo, mostraban errores persistentes al momento de leer palabras las cuales contenían letras específicas (g suave, g fuerte, g suavizada, b, r suave, x, w, mn). Se obtuvo el consentimiento a través de una carta de consentimiento informado firmada por los padres de los niños, docente y el director de la primaria, los niños aceptaron mediante una carta de asentimiento. Los criterios de inclusión del estudio consistieron en: alumnos activos inscritos en la primaria Vicente Santiago Xicohtencatl, que tuvieran entre 9-10 años cumplidos al momento de iniciar la intervención y que presentaran el 80% de asistencia al final del curso. Como criterios de exclusión, aquellos alumnos que fueran menores de 8 años o mayores a 10 años, así como alumnos diagnosticados con algún déficit en el neurodesarrollo o cualquier condición física que le impidiera realizar las actividades.

Espacio de la Intervención y Aparatos

Los espacios utilizados para la intervención fueron: un salón de clases aislado de ruido y distractores, en el que se disponía de un pizarrón, una computadora, audífonos, una mesa con hojas blancas, un lapicero, un espejo de cuerpo completo, y dos sillas (para el participante y el investigador) así como el uso del patio de la escuela para la lectura de letreros y láminas. El espacio que se utilizó para la evaluación y prueba de transferencia fue un salón de clases aislado de distractores y adecuada iluminación, una mesa con el instrumento de evaluación, un lapicero, un cronómetro, grabadora de voz y dos sillas. Para la tarea de igualdad a la muestra, se programaron 54 ensayos en diapositivas de Microsoft PowerPoint y se aplicó

mediante un equipo de cómputo portátil marca Lenovo modelo Ideapad 110-14 IBR.

Diseño de Investigación

Se llevó a cabo un diseño de tipo pre-experimental de cuatro fases A-B-A-C. El estudio inició con la aplicación de la Evaluación de Accidentes en la Lectura como preprueba antes de la intervención (A), posteriormente se realizó la intervención por medio del programa Kantor con una periodicidad de 2 veces por semana y una duración de entre 20 a 25 minutos por sesión durante 6 meses (B), el criterio para que los participantes pudieran avanzar de la enseñanza de una letra a otra fue que el participante pudiera realizar todas las actividades con un 90% de aciertos en los ejercicios, si al terminar la lección no se cumplía el criterio, se realizaba un repaso de la lección hasta cumplir el criterio. Se realizó después una posprueba usando el mismo instrumento que al inicio (A), y finalmente, una prueba de transferencia mediante una tarea de igualación a la muestra (C).

Tabla 2

Diseño del Estudio

n=4	A	B	A	C
	Preprueba	Intervención	Posprueba	Prueba de
	PAL		PAL	Transferencia
	1 sesión	20 – 25 sesiones	1 sesión	1 sesión

Nota. Se presenta la secuencia de las distintas fases, así como su duración.

Evaluación de Accidentes en la Lectura

El instrumento para evaluar el desempeño en la lectura de los participantes fue una Evaluación de Accidentes de Lectura. El instrumento consiste en un listado de 48 vocablos en total en la que aparecen palabras con accidentes en la lectura (e.g., “cinco”, “laguito”), el listado fue elaborado y facilitado por J. Varela (comunicación personal, 11 de noviembre de 2023) y su uso se ha reportado en otras investigaciones acerca del programa Kantor (Hernández-Velasco, 2023, 2025; Ortiz-Luna, 2025). La Evaluación de Accidentes en la Lectura se llevó a cabo de manera individual. Al participante se le mostraba una tarjeta a la vez de 10x15 cm con una sola palabra en letra grande tipo molde y se le solicitaba que la leyera mediante la instrucción: “vamos a realizar una actividad, te voy a mostrar una palabra y te voy a pedir que leas la palabra completa, intenta hacerlo lo mejor que puedas”, durante la evaluación no se le brindó ningún tipo de apoyo ni retroalimentación a los participantes. Se

utilizó una grabadora de voz para registrar sus ejecuciones para posteriormente contar el número de aciertos. Se consideraron como aciertos aquellas ejecuciones lectoras efectivas en las que los participantes pronunciaban las sílabas contenidas en las palabras impresas en las tarjetas de manera ajustada con las reglas del idioma español. Cada participante leyó 48 tarjetas correspondientes a los 48 vocablos enlistados en la evaluación de PAL. La evaluación posterior se llevó a cabo en el mismo escenario y bajo el mismo procedimiento una vez terminado el programa. La calificación del instrumento se realizó mediante el conteo total de las sílabas contenidas en las 48 palabras, dando así un máximo de 117 aciertos.

Intervención

La intervención inició con las tareas precurrentes de atención visual y pronunciación para corroborar que los participantes disponían del repertorio para observar y reproducir el movimiento y sonido que el investigador hacía con los labios al momento de pronunciar los distintos vocablos utilizando un espejo de cuerpo completo, los participantes se sentaban frente a él y, en un primer momento, observaron los movimientos que el aplicador realizaba de acuerdo con el fonema a trabajar (movimientos y posición de labios, lengua, dientes y garganta), y se le pedía que reprodujera los mismos movimientos y sonidos, la actividad se llevó a cabo en una sola sesión de 30 minutos, los cuatro participantes se desempeñaron favorablemente sin complicación alguna por lo que se procedió con las actividades sobre las letras. Las lecciones sobre las letras se llevaron a cabo de manera semanal y tuvieron una duración de 20 a 25 minutos, en algunas ocasiones las sesiones se extendieron hasta 30 minutos. Las letras se presentaron en forma de sílabas conformadas con cada vocal y se entrenaron únicamente las letras con las que los participantes reportaron tener dificultades y respetando orden propuesto por el programa: g suave, b, r suave, x, g fuerte, g suavizada, w, mn. La secuencia con la que se presentaron las actividades (ver Tabla 3) fue la siguiente: (1) se le presentaba la lámina con la imagen de referencia que fuera fácil de reconocer para el niño y sobre la imagen, en un color llamativo, la letra a entrenar; (2) se le mostraba al niño la letra en conjunto con una vocal para formar una sílaba, se le pedía que emitiera el sonido de la sílaba y posteriormente que emitiera el sonido de la sílaba escrita en distintos tamaños de letra y distinta fuente con el fin de que pudiera abstraer los elementos distintivos de las letras; (3) al participante se le entregaba una lámina con la sílaba a entrenar en medio y, alrededor de sílaba, distintas palabras las cuales algunas contenían la sílaba de interés para la lección; (4) posteriormente se le mostraba la lámina con la sílaba en medio y alrededor distintas imágenes cuyo nombre podía contener el sonido de la sílaba que se estaba entrenando. Se realizaron las mismas actividades con sílabas en las distintas combinaciones con las vocales en el siguiente orden: e, a, o, i, u (e.g., *be, ba, bo, bi, bu*).

Tabla 3
Secuencia de las Sesiones

Orden	1	2	3	4
	Presentación de la silaba mediante objetos y palabras familiares	Identificación de los rasgos distintivos de las letras	Búsqueda de la silaba en distintas palabras	Reconocimiento fonológico del sonido de la silaba
Tiempo (20 – 25 min)	3 min	5 min	6 - 8 min	6 - 9 min

Nota. Secuencia con la que se llevaron a cabo las actividades durante la intervención y su duración.

Las sesiones tuvieron una duración de 20 a 25 minutos, se realizaron dos sesiones por semana. Se entrenó una letra nueva cada dos semanas en promedio, dependiendo de la complejidad de la letra y el desempeño de los participantes se podía extender hasta tres semanas. La intervención tuvo una duración total de 6 meses. Las sesiones finales consistieron en la lectura de letreros y láminas con el nombre de diferentes lugares del patio de la escuela como lo fueron baños, salones, comedor, dirección, entre otros, los letreros se encontraban escritos con letras mayúsculas y los participantes debían de responder a diferentes cuestionamientos como ¿Qué letras identificaba? ¿Qué decían dichos letreros y enunciados?, se llevaron a cabo en dos sesiones finales de 30 minutos distribuidas en una semana.

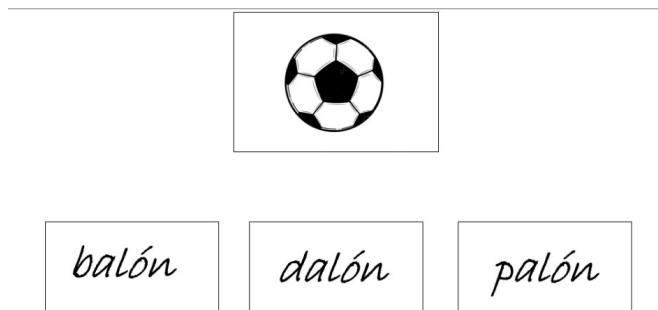
Prueba de Transferencia

Para evaluar la formación de comportamiento inteligente, posterior a la posprueba, se utilizó una tarea de igualación a la muestra de primer orden en la que se programaron 54 ensayos en diapositivas de Microsoft PowerPoint con palabras que no fueron entrenadas (extrainstancialidad) y escritas en una tipografía distinta a las usadas en la intervención (extramodalidad). En cada ensayo se presentaban, en la parte superior del monitor y al centro, una imagen a color denominada como estímulo muestra (EM) y, en la parte inferior, tres recuadros de 4x8 cm separados entre ellos por 1 cm los cuales se denominaron como estímulos comparativos (ECO) (ver Figura 5), los ECO contenían palabras similares las cuales diferían en una sola letra, tanto la imagen como las palabras no fueron entrenadas durante la intervención y se encontraban escritas en una tipografía tampoco entrenada (*Bradley Hand ITC*, tamaño 66) cuyo diseño resulta similar a la letra cursiva al diferir tanto en inclinación como en los remates de las letras respecto de la letra molde. El criterio de igualación fue arbitrario ya que se basó en las reglas gramaticales del español. Los participantes recibían la siguiente instrucción: “vamos a realizar la siguiente actividad: primero tenemos que mirar la imagen que está arriba (EM), después vamos a leer en voz alta las palabras que están abajo (ECO) y con el

mouse vas a elegir la palabra que tenga la manera correcta de escribir el nombre de la imagen”. Durante la aplicación no se proporcionó ningún tipo de apoyo ni se brindó retroalimentación sobre sus respuestas. Los ensayos fueron programados sin un límite de tiempo para responder.

Figura 5

Ensayos en la Prueba de Transferencia



Nota. Ejemplo de los ensayos utilizados en la prueba de transferencia.

Resultados

Preprueba

La Figura 6 muestra el porcentaje del total de aciertos en la preprueba por participante. Se aprecia que todos los participantes tuvieron un desempeño de al menos un 80% en la preprueba, esta ejecución corresponde con las observaciones del personal docente quienes reportaban que los participantes tenían conocimiento sobre la lectura, pero fallas en ciertas letras (g, b, r, x, w).

Posprueba

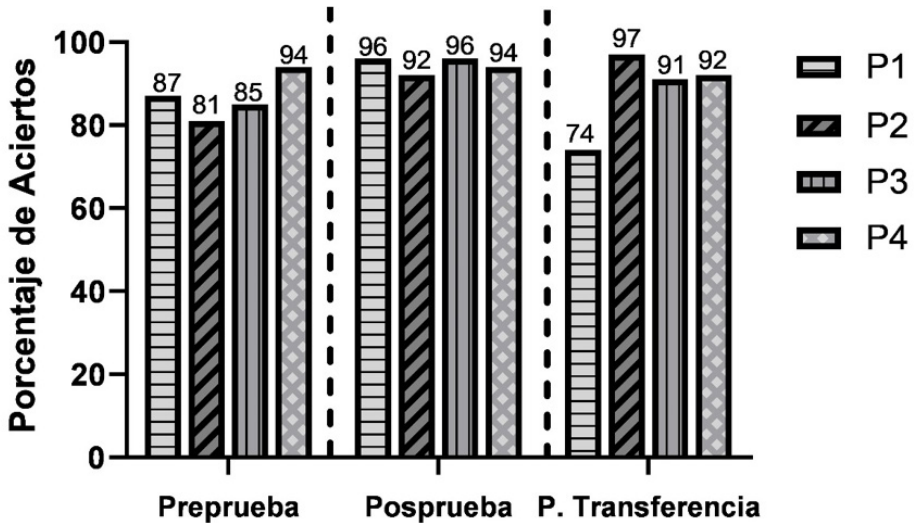
La Figura 6 expone el porcentaje total de aciertos en la posprueba por participante. Posterior a la intervención, tres de los participantes incrementaron el porcentaje de aciertos, en las letras que tuvieron mayor dificultad en la preprueba, mientras que el P4 mantuvo su porcentaje de aciertos en ambas evaluaciones.

Prueba de Transferencia

En la Figura 6 se presenta el porcentaje total de aciertos en la prueba de transferencia. Los participantes 2, 3 y 4 mostraron un desempeño alto en la prueba el cual es equiparable a su desempeño en la posprueba. Se puede apreciar que

el P1 presentó un porcentaje de aciertos menor en comparación en la prueba de transferencia en comparación con su desempeño en la posprueba.

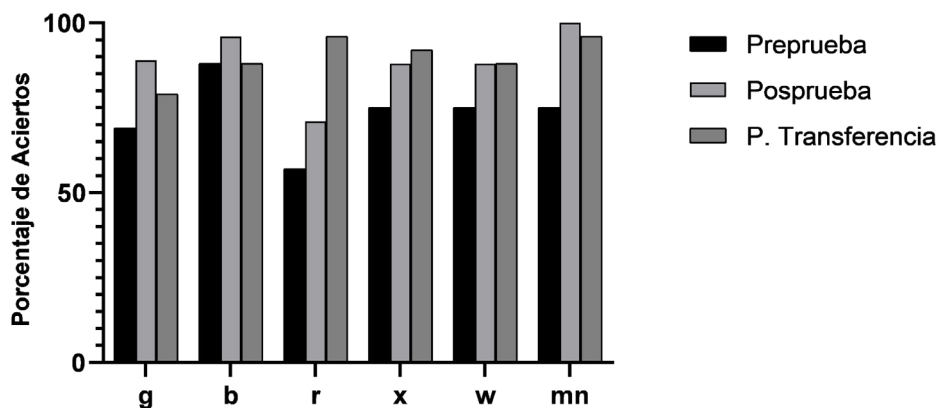
Figura 6
Porcentaje Total de Aciertos en las Fases de Evaluación



Nota. Se presenta el porcentaje total de aciertos que cada participante obtuvo en la preprueba, posprueba y la prueba de transferencia.

La Figura 7 presenta los porcentajes del total de aciertos por letra durante la preprueba, posprueba y prueba de transferencia. Resulta posible apreciar que, durante la preprueba, los participantes mostraron errores en las palabras que llevaban la conjunción “mn” la cual no había sido reportada en principio por el personal docente, así mismo, se observaron desempeños similares entre de la posprueba y la prueba de transferencia en las letras *x*, *w*, *mn*, así como un claro incremento en el porcentaje de aciertos en la letra *r* respecto al porcentaje obtenido en la posprueba. Finalmente se observó un decremento entre los porcentajes de aciertos de la prueba de transferencia en comparación con el porcentaje de aciertos de la posprueba en las letras *g* y *b*.

Figura 7
Porcentaje Total por Letra en las Fases de Evaluación



Nota. Se muestra el porcentaje total de aciertos, por letra, durante la preprueba, posprueba y prueba de transferencia

Discusión

El propósito del presente estudio fue el de conocer si los componentes del programa Kantor (secuencia única para la enseñanza de las letras, utilización de palabras y objetos familiares que formen parte del vocabulario del niño, identificación de los rasgos distintivos de las letras, enseñanza formal en el uso de las minúsculas e informal para las mayúsculas, y el entrenamiento del ritmo, pausación y entonación para la lectura), resultaban suficientes para que los participantes que recibieron la intervención incrementaran su efectividad al momento de leer PAL. Los resultados arrojaron que los participantes 1, 2 y 3 mostraron un mejor desempeño en la lectura después de la intervención, mientras que el participante 4 mostró un desempeño igual en la evaluación posterior a la intervención. Los resultados obtenidos coinciden con los resultados reportados en los estudios de Hernández-Velasco (2023, 2025) en los que se realizó una intervención basada en el programa Kantor en niños de 5 a 6 años, los cuales mostraron incrementos en su desempeño lector después de haber recibido el programa. Así mismo se observa un aumento en el porcentaje de aciertos al comparar el desempeño por letra entre la preprueba y la posprueba, del mismo modo, al comparar el posprueba con la prueba de transferencia, se muestra incremento considerable en el porcentaje de aciertos de la prueba de transferencia de la letra *r* respecto al porcentaje obtenido en antes de la intervención, mientras que, los porcentajes de aciertos entre el posprueba

y la prueba de transferencia se mantiene estable solo en las letras *x*, *w* y *mn*. Los resultados también muestran un decremento entre el desempeño de la prueba de transferencia en comparación con el desempeño de la posprueba en las letras *g* y *b*. Los resultados en el porcentaje de aciertos entre la posprueba y la prueba de transferencia sugieren que los componentes antes mencionados del programa Kantor fueron suficientes en 3 de los 4 participantes pudieron desempeñarse de manera efectiva en la situación novedosa (la prueba de transferencia) conformada por palabras y tipografía no entrenadas durante la intervención, este resultado permitiría determinar que los participantes 2, 3 y 4 cumplieron con los criterios de efectividad y variedad (Varela & Quintana, 1995) y por lo tanto desempeñaron una lectura inteligente (Ribes, 1989). No obstante, entre las limitaciones del estudio están que, para determinar que la presencia de comportamiento inteligente se debe a la intervención con el programa, se requerirían metodologías con mayor control, dígase las cuasi-experimentales y las experimentales puras, por lo que esta investigación se queda como uno de los primeros acercamientos a la posible relación entre el programa Kantor y la formación de comportamiento inteligente respecto de la lectura. Cabe destacar que una variable extraña surgida justo a mitad de la intervención fue que, a partir de la mejora en la lectura mostrada por los participantes, el personal docente reportó dedicar más tiempo (aproximadamente 1 hora) adicional por semana en la práctica de la lectura, en dichas sesiones adicionales los docentes también reportaron una mejora en la pronunciación de vocablos en los participantes.

Algunas acciones para favorecer la aplicación del programa y orientar a futuras investigaciones relacionadas con el tema, tales como: el uso de imágenes lo más cercanas al entorno del alumno, evitando imágenes generalizadas que dificulten la intervención; brindar instrucciones específicas y simples sobre las actividades que se abordan a lo largo de la intervención; evitar el uso de los términos “palabra” o “letra” y optar por utilizar el término “dibujo” o la expresión “¿cómo suena?” solamente si el estudiante aún no conoce dichos conceptos, en caso contrario, se sugiere la utilización de dichos términos en los casos en los que el estudiante haya recibido anteriormente instrucción en la lectura bajo algún otro método. En los participantes de la presente investigación se utilizaron los términos “letra”, “palabra” o “sílabas” siguiendo las recomendaciones de Hernández-Velasco (2025). Entre los elementos del programa Kantor que resultaron de interés en el desarrollo de la investigación fue el proceso de generar condiciones en las que los participantes se comporten primero de manera efectiva para después introducir condiciones que auspicien un comportamiento tanto efectivo como variado, dicho procedimiento podría estar sustentado en el planteamiento señalado por Carpio et al. (2014) sobre que el comportamiento inteligente es posterior al desempeño efectivo.

Conocer el alcance que pueden tener distintas alternativas para la mejora del desempeño lector resulta indispensable para prevenir el rezago de los alumnos no solo en el área académica sino también en el área social y de desarrollo personal. Por todo lo anterior, se habla de la importancia que tiene la implementación de estrategias efectivas y contextualizadas que respondan a las necesidades específicas de quienes están en el proceso de aprender a leer.

Referencias

- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., Morales, G., & Rodríguez, N. (2014). Comportamiento inteligente y creativo: efectos de distintos tipos de instrucciones. *Suma Psicológica*, 21(1), 36-44. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70005-0](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70005-0)
- Cumming, W.W., & Berryman, R. (1961). Some data on matching behavior in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 281-284. <https://doi.org/10.1901/jeab.1961.4-281>
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130751/Procesos_implicados_en_el_reconocimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Forbes. (2022, 23 de octubre). El 60 % de los estudiantes de primaria en México tienen 'lectura deficiente'. *Forbes México*. <https://forbes.com.mx/el-60-de-los-estudiantes-de-primaria-en-mexico-tienen-lectura-deficiente/>
- Hernández-Velasco, M. de L. (2023). *El aprendizaje de la lectura en alumnos de primer grado de primaria empleando el método Kantor* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Hernández-Velasco, M. de L. (2025). El método Kantor, una propuesta innovadora para aprender a leer. En Escuela Integral Activa AC (Ed.), *Formación de habilidades en alumnos de educación básica* (pp. 77-94). Escuela Integral Activa.
- Ibañez, A. (2015). *Intervención en las dificultades de la lectura (precisión, fluidez y comprensión lectora) para niños del primer ciclo de Educación Primaria* [Trabajo Fin de Grado]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40411/IB%c3%81%c3%91EZ_PADIAL_ANTONIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jiménez, S., González-Alexander, D. C., & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos*, 15(1), 97-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.931
- Ortiz-Luna, A. (2025). *Modelo psicopedagógico sustentado en el Programa Kantor para niños de primaria con rezago en la lectura en Atexcatzingo 2023-2025* [Tesis de licenciatura no publicada]. Ateneo Universitario en Humanidades y Ciencias de la Salud.
- Ribes E. (1989). La inteligencia como comportamiento: Un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-68.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson's University Library.
- Skinner, B.F. (1957). *Conducta Verbal*. Trillas.
- Terrace, H. S. (1963). Errorless Transfer of a discrimination across two continua. *Journal of the Experimental Analysis of behavior*, 6(2), 223-232. <https://doi.org/10.1901/jeab.1963.6-223>
- Varela, J., & Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21, 47-66.

- Varela, J. (2008). *Aprender a leer: Programa Kantor para niños de edad escolar*. Universidad de Guadalajara. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2014/09/10-Aprender-a-leer-Programa-Kantor-para-ninos-en-edad-preescolar.pdf>
- Varela, J., & Ríos, A. (2013, noviembre 21). *Escudriñando las implicaciones conductuales de un programa para el aprendizaje de la lectura* [Ponencia]. Segundo Congreso SAVECC. <https://canal.uned.es/video/5a6f91fbb1111f57138b45a3>
- Varela, J., Ríos, A. & Gómez, L. (2013). *Aprender a leer: Programa Kantor para niños de edad escolar* (2.^a ed.). Escuela Activa Integral, A. C.

(Received: August 11, 2025; Accepted: December 11, 2025)

