

UN MEDIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: MÁS ALLÁ DE LOS RÓTULOS DIAGNÓSTICOS

Hannia Cabezas Pizarro
Profesora de la Universidad de Costa Rica.

Recibido 03-X-2005 • Aceptado 08-XI-2005

Resumen: *El término retardo mental ha sido un estigma a través del tiempo para las personas que han recibido este diagnóstico errado o no, que las califica como tales, y sinónimo de no poder aprender.*

En este artículo, se presentan los resultados obtenidos al aplicar un programa de lectura y técnicas de modificación de conducta a siete personas adultas con retardo mental, cuyas edades están entre 29 y 49 años, a quienes, el sistema educativo no les ofreció alternativas académicas en donde pudieran demostrar sus habilidades, una vez que entraron en esta categoría,

Esta condición, está acompañada de restricciones considerables en las áreas de comunicación, cuidado de sí mismos, vida doméstica, habilidades sociales, autocontrol, y su etiología es variada. (DSMIV, 1997)

En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos en la identificación de sílabas, palabras, frases y oraciones al aplicar un diseño de sujeto único y criterio cambiante, en donde "el experimentador cambia sucesivamente el criterio para la obtención de la conducta, usualmente en pasos graduados desde la línea base hasta el nivel terminal deseado". (Hall, 1973) p. 23, El proceso de lectura se trabajó con un libro, cuya filosofía se basa en el método fonético, el que se diseñó tomando en consideración las características y forma de aprender de las personas con quienes se trabajaba, incorporándose como áreas fuertes las visual auditiva y motora, lo que facilitó el aprendizaje.

Palabras clave: *Lectura, método fonético, retardo mental.*

I. Lectura y Retardo mental

El leer, requiere no sólo de la habilidad para percibir y decodificar signos gráficos, sino poder comprenderlos y analizarlos.

Cada idioma está conformado por características distintivas que permiten establecer diferencias entre los demás, y de estas características propias, depende el método que se aplique para que la enseñanza de la lectura sea más exitosa.

En términos generales podría decirse que, en la diversidad de experiencias que se brindan a los niños y de los procedimientos empleados por los maestros para la enseñanza de la lectura, se han hallado mejores respuestas por parte de los educandos. Las personas con retardo mental no escapan a ello, sin embargo, necesitan de otras estrategias que les ayuden a desarrollar al máximo sus capacidades ya que se encuentran en desventaja con el resto de la población.

Algunas de estas estrategias fueron aplicadas por Cabezas (2004) al trabajar con un grupo de 15 personas adultas con retardo mental obteniendo porcentajes de respuestas muy altos en la mayoría de los participantes.

El Manual Diagnóstico de los trastornos mentales define esta condición como un trastorno de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia el que se caracteriza por presentar:

“Una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (un CI aproximadamente 70 o inferior), con una edad de inicio anterior a los 18 años y déficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa. Se presentan códigos separados para retraso mental leve, moderado, grave o profundo, así como para retraso mental de gravedad no especificada”. (DSM IV, 1994, p. 39).

Abstract: *The term “mental retarded has been stigmatized through due to an erroneous diagnosis that characterizes it as a barrier to learning. This article includes the results obtained through the application of a reading program and behavior modification techniques with seven mentally retarded adults ages 29 to 49. The subjects had no formal education, so they could not show their abilities once they were included in this category. This condition is accompanied by considerable restrictions in such areas as communication, self-care, home life, social abilities, self-control. Its etiology is (DSMIV,1997). This study also present the results obtained in the identification of syllables, words , phrases and sentences in the applications an individual-subject design and changing criteria in which the researchers changes the criteria gradually in order to elicit behavior, step by step, from the baseline to the target level (Hall, 1973: 23). The reading process was based on a book whose philosophy focuses on the phonetic method which was designed taking into account the subjects learning characteristics. Strong areas such as audio and motor areas were incorporated which facilitated learning.*

Key words: *Reading, phonetic method, mentally retarded.*

Una variable indispensable para incluir a una persona en un programa de lectura, es el deseo de aprender, así como el conocimiento del vocabulario necesario que permita al alumno entender de qué se está hablando.

La lectura a su vez, es una habilidad que se desarrolla con la percepción de las palabras. Para ello se requiere de dos pasos importantes: la concentración, y las asociaciones que se logren establecer, para distinguir los diferentes sonidos que conforman las unidades lingüísticas, y la unión de las mismas a su significado.

Las personas aprenden a ritmos diferentes, si su capacidad cognitiva se encuentra comprometida en alguna medida la adquisición de la habilidad lectora se dificulta aún más. Estas apreciaciones, no distan de la realidad de aquellas que presentan retardo mental, quienes requieren de diferentes apoyos y adaptaciones curriculares individualizadas, tanto para el desarrollo de su capacidad de adaptación, “autocuidado” como de la adquisición de destrezas sociales, académicas e integración a la comunidad.

La condición descrita anteriormente, por sí misma, podría hacernos pensar a la vez en la incapacidad de las personas con problemas del desarrollo para adquirir las habilidades lectoras, y si a esto sumamos la edad de inicio del proceso, podríamos deducir erróneamente que el intento sería en vano.

Al ser el método fonético por definición, un método sintético cuya característica radica en el proceso mental de combinar los elementos del idioma como: las letras, para formar sílabas y éstas a su vez, para conformar palabras, y que va de lo simple a lo complejo, fue utilizado con el apoyo de imágenes que se mantuvieron a través de todo el libro, lo que facilitó este aprendizaje.

Huey (1912) señala que en el método fonético, cuando se ha interiorizado el mecanismo bajo el que funciona, permite identificar el sonido de cada letra una vez que se ha aprendido y posteriormente, combinarlos para descubrir nuevas palabras.

Más allá los rótulos diagnósticos las personas con retardo mental, lejos de establecer brechas cada vez más grandes, nos han demostrado a través de las diferentes investigaciones (Troncoso y del Cerro, 1999; Cabezas 2004) que si les proveemos de las herramientas adecuadas, y utilizamos aquellas metodologías que se acerquen a su entendimiento, son capaces de sorprendernos con conductas que en otro tiempo calificaríamos como imposibles de adquirir lo que a su vez, les facilita la incorporación al medio en donde se desarrollan.

II. Metodología

ACOPANE, es una Institución dedicada a la atención de personas con retraso mental cuya población es de 70 personas. De esa población, se seleccionó una muestra siete estudiantes en forma intencional, con la ayuda del personal que labora en el Taller de tal manera que las muchachas presentaran características como:

- a. Deseos de aprender a leer
- b. Control de conductas disruptivas para que no interfieran con su aprendizaje como: auto agresión, o agresión a otros, control de gritos y rabietas.
- c. Regularidad en su asistencia, que permitiera dar un seguimiento a la lectura.

Para efectos de este artículo, se presentan los resultados obtenidos por solo una de las muchachas que ejemplifica el proceso. Los datos del resto de las participantes son muy parecidos.

El programa de lectura se basó en la teoría del reforzamiento (Skinner, 1943; Ribes Iñesta, 1984). Se utilizaron reforzadores sociales contingentes a la emisión de la conducta esperada.

Se llevaron a cabo registros sistemáticos para establecer una medida cuantificable sobre las conductas trabajadas. Se determinó la línea base para cada una de las conductas que se iban a intervenir, la que se ha definido como: "el registro del nivel operante de la conducta" (Hall, 1973 p. 11).

Se utilizó el diseño de criterio cambiante y moldeamiento en donde:

"El experimentador cambia sucesivamente el criterio para la obtención de la consecuencia, usualmente en pasos graduados, desde la línea base hasta el nivel terminal deseado. Si la conducta cambia sucesivamente de acuerdo a los niveles fijados o se aproxima, puede demostrarse control experimental" (Hall, 1973, p. 23).

Una vez seleccionadas las estudiantes, se definieron operacionalmente las conductas a trabajar lo que se hizo en función de los objetivos que se habían planteado y de procedimientos como el moldeamiento, el que se ha definido como:

"el desarrollo de una nueva conducta mediante el reforzamiento sucesivo de las aproximaciones más parecidas a la conducta final o meta y la extinción de las respuestas que son muy distintas a dicha (s) conducta (s) meta." (Olivares, 2001 p. 149).

En los períodos iniciales el horario de reforzamiento fue continuo, reforzándose en forma inmediata cada aproximación a la conducta que se había fijado como meta.

Se inició con las vocales fuertes. Una vez aprendidas, se siguió con las vocales débiles. Al alcanzar un nivel de rendimiento del ochenta por ciento, (criterio universal para determinar la adquisición de una conducta) para el reconocimiento de las vocales, se introdujeron las sílabas directas.

En tercer lugar las sílabas mixtas. En cuarto lugar las inversas y por último las consonánticas.

En el proceso, se les llevó a fusionar las diferentes sílabas para el descubrimiento de las palabras, formar frases y oraciones.

Se estableció una línea base para determinar el nivel operante de la conducta de cada una de las participantes, lo que permitió medir los niveles de entrada en el área de la lectura.

Se utilizaron procedimientos de intervención conductual entre ellos el reforzamiento positivo que es:

“Un evento que, cuando se presenta inmediatamente después de una conducta, provoca que aumente la frecuencia de dicha conducta. El término reforzador positivo es sinónimo de recompensa. Una vez que se determina que un evento funciona como reforzador positivo de un individuo particular en una situación específica, ese evento se puede utilizar para fortalecer otras conductas de ese individuo en otras situaciones.” (Olivares y Méndez, 2001 p. 138).

Se llevaron registros sistemáticos sesión por sesión para medir el avance de cada una de las participantes.

El número de sesiones trabajadas para cada una de las conductas fue de siete a ocho, para un total 80 sesiones en todo el proceso.

El rango de edad fue de 29 a 49 años.

Se inició con las vocales fuertes o abiertas, “a” “e” “o”, asociando cada una de ellas a un sonido representativo. Se dio al estudiante la imagen visual y auditiva.

Se realizaron ejercicios de discriminación y selección de tal manera que esto permitiera contabilizar el número de veces que reconocían cada fonema lo que se hizo utilizando el registro de eventos.

Se trabajó con tarjetas individuales, rotando los estímulos para evitar la automatización de las respuestas. La línea base fue de cero, lo que indicaba que ninguna conocía las letras.

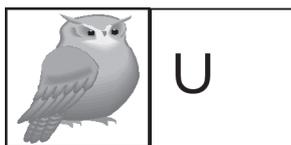
Como primer paso, se introdujeron los fonemas “a”, “e”, “o”, en fichas previamente confeccionadas que pudieran asociarse a un sonido representativo.

Al grafema “a” se lo asoció con una madre arrullando al bebé, a la letra “e” con una expresión de júbilo, y a la “o” con la exclamación del jinete al querer detener el caballo, como se ilustra a continuación.



Una vez dominadas las vocales fuertes, se introdujeron las vocales débiles siguiendo la misma metodología. En este

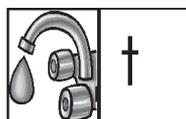
caso, la asociación de los grafemas “u” y la “i” se hizo con el sonido que emiten el búho y el ratón.



Al incorporar las estudiantes, las cinco vocales como parte de sus repertorios, se dio inicio a la enseñanza de los fonemas “m”, “p”, “t”, “s”, “l”, y por el proceso de moldeamiento, se les llevó a la fusión de las vocales con los fonemas nuevos que se fueron introduciendo hasta llegar a conformar las series silábicas “ma” “pa” “ta” “sa” “la”.

Para cada una de las consonantes, al igual que con las vocales, se introdujeron láminas representativas de los sonidos lo que facilitó su aprendizaje.

El sonido de la “m” se asoció al mugido de la vaca. El de la “p” al sonido de juegos pirotécnicos. El de la “t” a la gota de agua cuando cae sobre el fregadero. El de la “s” al del vapor que sale de una olla de presión.



El aplicar el método fonético con imágenes visuales y auditivas facilitó la fusión y formación de nuevas palabras. Esta fusión se llevó a cabo presentando simultáneamente el sonido nuevo con el sonido conocido, y por medio de la repetición sistemática, y en forma

rápida, las estudiantes lograron unir y conformar las sílabas que se estaban introduciendo.

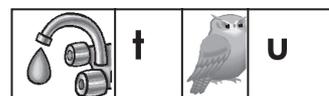
Como ejemplo se anotan algunos ejercicios, en donde debían descubrir los sonidos o sílabas como resultado de fusionar los diferentes fonemas.



ai



ma



tu

Una vez estudiada y aprendida cada serie silábica, se fue desvaneciendo el apoyo visual hasta la formación de palabras. En el ejercicio siguiente, se prescindió del apoyo visual de las vocales, y se presentó el fonema nuevo “m”.

Se incluye a continuación una hoja de trabajo, que ilustra el fonema “m”, y la serie de vocales que ejemplifica este paso. Con la fusión de ambas sílabas, el objetivo se centró en que se descubrieran las palabras que se formaban.



ma ma

mo mo

me ma

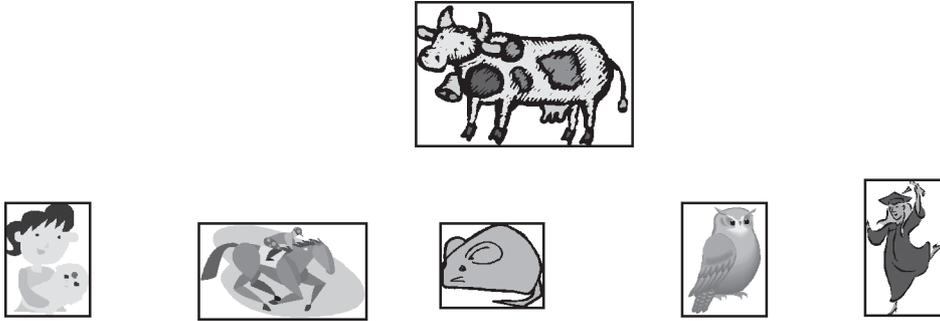
mu mi

mi ma

mi mo

Conforme se fue avanzando en el proceso, el siguiente paso se dirigió a trabajar únicamente con las imágenes visuales de tal manera que las estudiantes pudieran

recordar el sonido correspondiente, sólo viendo la imagen, y a la vez, reconocerlo en la lectura de frases sencillas, según se ejemplifica.



copia

Ama a mamá

Memo ama a mamá

Mimí ama a Memo

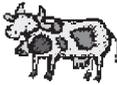
Ama	mamá	Mimí	Memo
.....

Siguiendo esta misma metodología se fueron introduciendo los diferentes fonemas, en forma graduada, de acuerdo con la jerarquía establecida para la enseñanza de las sílabas.

Se continuó con la aplicación del libro diseñado para esta población, con ejercicios cuya dificultad iba en aumento, de los que se transcriben dos de ellos, que den una idea del proceso.

		
m	p	t
ma pa	ta pa	
ma ta	pa ta	
me ta	po ma	
pa ta	pu ma	
pi ta	pi to	

23

		
Copia		
Memo toma mate.	
Mi mam á mete mi tomate.	
Toma tu t é.	
Toma tomate	mete	Memo té
.....

III. Resultados:

Siguiendo el modelo se sujeto único y criterio cambiante, se tomaron registros de eventos, en cada sesión. Estos datos se tradujeron a porcentajes de respuesta, para tener una medida cuantificable que pudiera medir los niveles de respuesta. Se compararon con la línea base previamente establecida para cada estudiante, en cada una de las conductas trabajadas, lo que permitió medir el avance. Para alcanzar la lectura de frases sencillas, el número de sesiones fue de 35 a 40.

Los datos muestran una variabilidad en la respuesta, demostrándose de esta manera que se produjeron cambios en los procesos de lectura después de la interven-

ción pedagógica: A manera de ilustración se presentarán solo las vocales, y algunas series silábicas, lo que se hará a través de un solo caso.

Caso N° 1

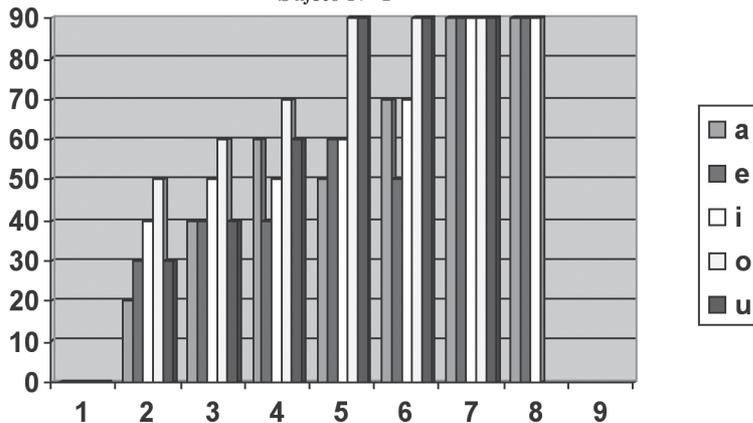
Reconocimiento de vocales:

En la columna de la izquierda se representan los fonemas estudiados, en la línea superior horizontal el número de sesiones y bajo cada una de ellas, los porcentajes de respuesta obtenidos. La sesión N° 1 corresponde a la línea base, la que indica que la estudiante no reconocía ninguno de los fonemas. Los niveles de respuesta para estas conductas fueron de 0%.

Tabla N° 1
Vocales: Porcentajes de respuesta obtenidos
N° de sesión porcentajes de respuesta

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Vocal a	0%	20%	40%	60%	60%	70%	90%	90%
Vocal e	0%	30%	40%	40%	60%	50%	90%	90%
Vocal i	0%	40%	50%	50%	60%	70%	90%	90%
Vocal o	0%	50%	60%	70%	90%	90%	90%	
Vocal u	0%	30%	40%	60%	90%	90%	90%	

Gráfico N° 1
Reconocimiento de vocales
Sujeto N° 1



El gráfico N° 1 muestra el avance de la estudiante N° 1. En el eje vertical se representa el porcentaje de respuesta y en el horizontal, el N° de sesiones.

La línea base fue de 0 para cada una de las vocales, lo que nos indica que no las reconocía. Una vez incorporada esta habilidad, para reconocer las vocales “a” “e” y “o” se facilitó el reconocimiento de las vocales “i” “u”. Los porcentajes de respuesta altos se obtuvieron en un número menor de sesiones. El reconocer las primeras vocales, despertó el interés por aprender otras letras. Lo que se vio manifiesto al preguntar la estudiante sobre algunas palabras que aparecían

en el periódico, el deseo de saber cómo se escribía su nombre, o el de poder reconocer el rótulo del autobús que le llevaba a su casa.

Una vez alcanzados los niveles esperados (80%) se inició la primera serie silábica.

Tabla N° 2

En la columna de la izquierda se presenta la serie silábica estudiada, en la primera fila el número de sesiones, un total de 9 y bajo cada una de ellas los porcentajes de respuesta adquiridos en cada sesión.

Tabla N°2

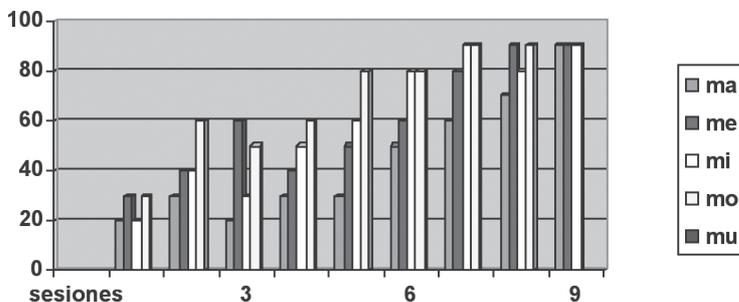
Serie silábica, ma me mi mo mu.

N° de sesión, porcentajes de respuesta

Serie silábica	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
ma	20%	30%	20%	30%	30%	50%	60%	70%	90%
me	30%	40%	60%	40%	50%	60%	80%		
mi	20%	40%	30%	50%	60%	80%	90%		
mo	30%	60%	50%	70%	80%	80%			
mu	40%	50%	70%	90%	90%	90%			

Gráfico N° 2

Reconocimiento de sílabas, ma me mi mo mu



El reconocimiento de las vocales permitió encadenarlas con las consonantes “m” “p” “s” “l” para formar las sílabas. “ma” “pa” “sa” “la”.

Una conducta compleja como es el reconocimiento de las palabras, se descompuso en fases más pequeñas como las letras y las sílabas, de tal manera que pudieran reconocerse posteriormente palabras.

Tabla N° 3
Reconocimiento de palabras

En la columna de la izquierda se anotan las palabras y frases leídas, en la línea

superior, el número de sesiones en este caso 8 y los porcentajes de respuesta adquiridos por sesión.

Reconocimiento de palabras y frases sencillas.

Tabla N°3

Palabras leídas
N° de sesión, porcentajes respuesta

Palabras y frases	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Amo	20%	40%	30%	50%	60%	80%	80%	90%
Amo a mamá	30%	40%	70%	60%	80%	80%	80%	
Memo ama a Pepe	40%	50%	70%	50%	80%	80%	90%	

La tabla N° 3 muestra las respuestas obtenidas en el reconocimiento de palabras sencillas. Se utilizó el mismo procedimiento de encadenamiento hacia adelante, en donde se intentan todos los pasos desde el inicio hasta el final. Como puede notarse,

en los porcentajes de respuestas, al conocer las vocales, las sílabas directas, y la fusión de las mismas para el reconocimiento de palabras, la cadena se adquiere, y demuestra que el método aplicado es efectivo en esta población.

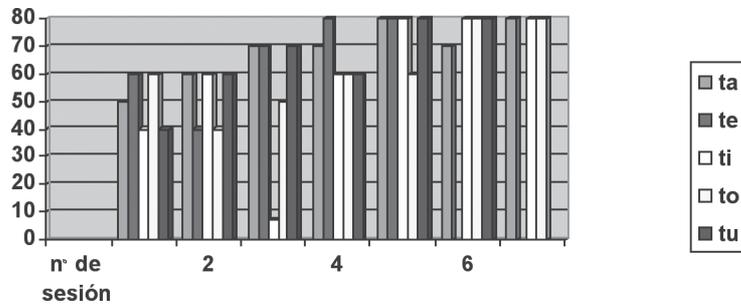
Tabla N° 4

Serie silábica ta te ti to tu
N° de sesión, porcentaje de respuesta

Serie silábica	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
ta	50%	60%	70%	70%	80%	70%	80%
te	60%	80%	70%	80%	80%		
ti	40%	60%	70%	60%	80%	80%	
to	60%	40%	50%	60%	80%	80%	
tu	40%	60%	70%	60%	80%	80%	

Gráfico N° 4

Serie silábica ta te ti to tu
Sujeto N° 1



El presentar las vocales y consonantes asociadas a estímulos visuales y auditivos, y al observar cómo al unir cada uno de los fonemas se formaban sílabas o palabras diferentes, facilitó el aprendizaje de las letras siguientes.

Las tablas siguientes, muestran las palabras, frases, y oraciones que fueron leídas al final del programa sin ninguna dificultad,

mamá	mesa	mota	sala	silo	lapa
masa	melón	moneda	saco	sillón	lazo
mano	mecate	ramo	pesa	casita	ala
mapa	cometa	camote	casa	vasija	pelo
rama	mina	muro	rosa	sapo	cala
cama	camino	muleta	semilla	vaso	vela
loma	camisa	músico	señal.	suma	salero
lima	mora		caseta	casulla	paleta

Tabla N° 2

Frases reconocidas

El vaso	La nariz	El pelo
El carro	El bebé	La cama
La mano	El gato	El pastel
El pato	El pato	La cara

Tabla N° 3

Oraciones reconocidas

Esa es Lina	Mi papá pasea
Lina lava la losa	Mi papá se llama Pepe
La losa está en la mesa	Pepe ama a Mima
Esa es la mano	Memo suma y pasea
Papá me da la mano	La sopa está en la mesa
La mano mía	Mi mamá mete mi tomate
Ese es el sol	Toma tu té
El sol asolea la sala	Memo toma mate
El sol seca el saco	El té de Tulio está en la mesa
Ese es mi papá	

Comentario

El reconocimiento de palabras, la formación de frases y oraciones, permitió a las estudiantes que habían llegado a este nivel, una mejor comunicación oral, organización y estructuración del pensamiento.

Despertó el interés por conocer más palabras, leer libros sencillos, los que llevaban de sus casas. Se reforzó el sentido de pertenencia a un grupo, así como la necesidad de reconocer los rótulos que se encontraban en el camino a sus casas, así como el de reconocer los nombres de los

lugares hacia donde se dirigían los buses. El descubrir las letras les abrió un panorama diferente, aumentó su autoestima, al darse cuenta que sí podían hacerlo.

V. Conclusiones

Los procedimientos conductuales aplicados, fueron fundamentales en la adquisición del proceso lector por parte de las estudiantes. El reforzar cada vez que se reconocía un fonema, aumentó la probabilidad de que se identificara con una frecuencia mayor, lo que se puede apreciar en los datos obtenidos y representados en los cuadros y gráficos.

El descomponer las conductas complejas en otras más sencillas, permitió trabajar por separado los pasos simples, al presentar un estímulo y una respuesta en la cadena de los repertorios conductuales que querían enseñarse.

Los componentes de cada una de las conductas, como fueron el reconocer primero las vocales, luego las sílabas directas, hasta la formación de palabras simples y oraciones, permitieron ir enlazando y reforzando en forma apropiada cada una de las secuencias.

El trabajar con el método fonético, asociado a imágenes visuales y auditivas, permitió descubrir la identidad acústica de cada palabra, así como la grafía de ellas con mayor facilidad.

Como puede apreciarse, los datos muestran una variabilidad en la respuesta, demostrándose de esta forma que se produjeron cambios importantes en los procesos de lectura después de la intervención conductual.

Al cambiar la conducta sucesivamente de acuerdo a los niveles fijados, se demostró control experimental, al poderse comparar los datos obtenidos en la línea base, con los datos obtenidos en el proceso de la intervención.

La formación de palabras, frases y oraciones en otras más sencillas partiendo

de unidades no significativas como los fonemas, permitió trabajar poco a poco, cada uno de los componentes, para unirlos al final en una única pauta conductual más compleja, esto facilitó la memorización y reproducción posterior, ya que la memoria a corto y largo plazo es uno de los limitantes para el aprendizaje en esta población.

El enlazar cada componente de las palabras, (fonemas) y reforzarse apropiadamente cada aproximación a la conducta final, permitió elevar los niveles de respuesta y el reconocimiento de las letras asociada al sonido, de tal manera que si el reforzador se daba inmediatamente después de que se identificaba cada fonema, o sílaba aumentaba la frecuencia de respuestas, como puede verse en las tablas y gráficos que se aportan en este estudio.

De todo lo anterior podemos inferir que si se da importancia al reconocimiento de los sonidos representados en imágenes, se lleva al alumno a combinar los mismos en forma repetida, y se aplican procedimientos conductuales apropiados, el proceso de lectura en poblaciones con problemas del desarrollo se facilita, o se adquiere, más allá del rótulo diagnóstico que tengan.

VI. Referencias bibliográficas

- (DSM-IV-TR) (1998). American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4 Edition-texto revisado) Washington D.C. American Psychiatric Association.
- Cabezas, Hannia. (2004). "Enseñanza de la lectura a personas adultas con trastornos del desarrollo". *Revista Educación*, 28 (1): 157-163.
- Condemarín, Mabel. (1995). *Madurez Escolar*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

- Gray William. (1958). *La Enseñanza de la lectura y la escritura*. UNESCO. Suiza.
- Hall, Viniste. (1973). "El manejo de la conducta. El Modelo de Enseñanza Responsiva". H Enterprises. New York.
- Huey, Edmund Burke. (1912). *The psychology and pedagogy of reading*, New York, The Macmillan Co.
- Olivares, José; Méndez, Francisco. (2001). *Técnicas de Modificación de conducta*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. 3era edición Madrid.
- Pérez, Isabel Paula. (2003). Educación Especial. *Técnicas de intervención*. McGraw-Hill Interamericana, España.
- Ribes, Emilio. (1975). *Técnicas de Modificación de Conducta y su aplicación al retardo en el desarrollo*. Editorial Trillas, México.
- Skinner, B. (1977) "Science and Human Behavior" New Cork, en: Mcmillan Co. En Blackham y Silberman.
- Silberman Albert. (1973). *Cómo Modificar la Conducta Infantil*. Editorial Kapelusz. S.A México.
- Troncoso, María Victoria; Del Cerro, María Mercedes. (1999). *Síndrome de Down Lectura y escritura*. Editorial Masson, Barcelona.

