

97571



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

ATENCION SELECTIVA EN EL NIÑO DISLEXICO

001
31921
M2
1989-4

T E S I S

Para obtener el título de :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a

MA. DEL PILAR MORALES TLAPANGO

Asesor: Gerardo G. Williams Hernández

México, D. F.

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A G R A D E C I M I E N T O S

Quiero agradecer encarecidamente a todas las personas e instituciones que han hecho posible la realización del presente trabajo.

Primeramente, al Actuario Norberto Hermida que posibilitó mi inserción al mundo de la "Comunicación Humana".

A las escuelas primarias "Mariano Azuela" y "Bernal Díaz del Castillo" por haber permitido mi acceso para tomar la población utilizada para este estudio.

De manera muy especial, a Gerardo Williamas, por su insustituible y constante apoyo, tanto en el aspecto técnico -- como en el afectivo.

Y finalmente a todos los niños disléxicos y no disléxicos que participaron en este trabajo.

A todos ... ¡Muchas Gracias!

A MIS PADRES Y HERMANOS
QUE SIEMPRE LLEVO EN MI
CORAZON.

A MI HIJA CINTHIA, SIN
DUDA, LO MEJOR DE MI VIDA.

I N D I C E

IZT.

1001112

INTRODUCCION.....	1	←
LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	6	←
ANTECEDENTES GENERALES DE LA DISLEXIA.....	13	← *
ERRORES MAS FRECUENTES EN EL NIÑO DISLEXICO.....	22	← *
ATENCION SELECTIVA Y DISLEXIA.....	23	*
METODO.....	30	←
RESULTADOS.....	36	←
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	48	←
BIBLIOGRAFIA.....	53	
APENDICE "A".....	57	
APENDICE "B".....	70	

INTRODUCCION.

La realización de cualquier investigación requiere necesariamente un encuadre teórico, el cual estructure los elementos conceptuales que contenga, sin embargo para el caso específico de los trastornos de aprendizaje ésta resulta ser una tarea complicada. Esto se debe en gran parte, al hecho de que la categorización de dichos problemas se encuentra inspirada por muy diversos puntos de vista.

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio experimental sobre un problema de aprendizaje, que de manera generalizada se refiere como "disllexia". Este trastorno con mucha frecuencia se denomina de diversas formas o bien es confundido con algunos otros.

Un concepto general, es el llamado "trastorno específico de aprendizaje", para el cual la Oficina de Educación de los Estados Unidos en 1968 propuso una definición que consideramos importante exponer ahora ya que ésta engloba los problemas de la lecto-escritura y afirma que "los niños con trastornos específicos de aprendizaje exhiben al-

teraciones en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o la utilización del lenguaje hablado o escrito, ellas se manifiestan en trastornos de la atención, el pensamiento, el habla, la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética. Incluyen cuadros denominados defectos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia de desarrollo, etc. No incluyen, en cambio, problemas de aprendizaje debidos principalmente a defectos visuales, auditivos o motores, a debilidad mental, a alteraciones emocionales o a problemas ambientales. Desde el punto de vista educacional, los trastornos específicos de aprendizaje deben ser identificados mediante un diagnóstico psicológico y educacional" - (citado en Tallis y otros, 1986. p. 109).

Otro rótulo frecuentemente asociado a los problemas de aprendizaje, en particular a la lecto-escritura, es el de disfunción cerebral mínima. Velázco Fernández (1985), afirma al respecto que el calificativo "mínima" "pretende ocultar nuestra falta de conocimiento acerca de la verdadera extensión del cambio en la estructura cerebral que es responsable de la propia disfunción, pero, en todo caso, - los trastornos resultantes no tienen nada de mínimos" (p. 23), de tal modo, que se presentan síntomas de hiperactividad constante desde una temprana edad, períodos cortos de

atención, incoordinación muscular, disforia y por lo anterior, trastornos en el aprendizaje.

El principal problema, a nuestro juicio, es llegar al diagnóstico acertado, ya que lo habitual es que se encuentran "signos neurológicos blandos" debido a que este síndrome no incluye trastornos severos. Por otro lado, el estudio encefalográfico no determina el diagnóstico con contundencia, ya que no proporciona necesariamente datos irrefutables, aunque con frecuencia se manifiesta la llamada "inmadurez electroencefalográfica"

Es necesario enfatizar, que aún cuando en el síndrome de disfunción cerebral mínima prevalece el problema de aprendizaje, éste tiene un origen necesariamente orgánico.

Por otro lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM III, 1983) introduce el término de "Trastorno por Déficit de Atención" afirmando que este padecimiento ha sido denominado con una gran variedad de nombres como: síndrome hiperkinético, lesión o disfunción cerebral mínima, etc. Esta nueva tipificación del padecimiento enfatiza la presencia o ausencia de rasgos de hiperactividad, afirmando que cuando ésta no se presenta hasta ahora "se desconoce si se trata de dos formas de un

mismo transtorno o si representan dos transtornos diferentes" (p. 47).

Los síntomas básicos que se presentan son: falta de atención, impulsividad e hiperactividad, donde puede haber signos neurológicos "menores" no localizados como disfunciones perceptivo-motoras y anomalías en los resultados electroencefalográficos, aunque sólo en un 5% de los casos se asocia con un problema neurológico diagnosticable. Según dicho manual, este padecimiento por sus propias características genera problemas en el aprendizaje escolar, por lo que frecuentemente se asocia con fallas en la lecto-escritura.

*Alfonso
de
Apron*

Las críticas que podemos hacer a las anteriores definiciones son claras: por un lado se determina como factor etiológico fallas neurológicas que son difíciles de corroborar clínicamente (aunque probablemente en un futuro próximo puedan ser diagnosticadas con técnicas que actualmente sólo se utilizan en el campo de la investigación, como estudios neuroquímicos, de metabolismo cerebral, etc.) y con respecto a los aspectos psicológicos, éstos pueden ser compatibles con otros diagnósticos que especifican con mayor claridad tanto el origen como el tratamiento.

Con lo expuesto en las líneas anteriores y teniendo en cuenta que el término "disllexia" no es universalmente utilizado en el mundo clínico actual, pero que sí es sin embargo, el término más específico que históricamente se ha asociado al problema del aprendizaje de la lecto-escritura en particular, así en el presente trabajo utilizaremos dicho término, del cual trataremos de dar una configuración general, intentando para ello retomar los enfoques más relevantes que sustenten teóricamente nuestra investigación sobre problemas de atención selectiva en el niño disléxico.

De esta forma, la disllexia ha sido considerada en la actualidad como uno de los problemas escolares con mayor incidencia (Bima y Shrivani, 1978). Tal situación ha favorecido el desarrollo de un gran número de investigaciones, así como la formulación de diferentes hipótesis relativas a su análisis y explicación. Hasta el momento, sin embargo, no se cuenta con una conceptualización precisa de su etiología, ni con una determinación específica de los procesos implicados en aquellos individuos que exhiben este problema.

Por tal motivo, en el desarrollo inicial del presente trabajo, intentaremos dar una panorámica de los dos procesos antes mencionados y, posteriormente, describiremos las

teorías más relevantes que se han postulado para explicar el síndrome disléxico.

LOS PROCESOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

La lectura, como muchos otros procesos, ha sido definida desde muy diversas perspectivas. Algunos autores relacionan el lenguaje y la comunicación de la palabra impresa, es decir, la forma de codificar los símbolos impresos con los respectivos sonidos del lenguaje. En otro sentido, algunos autores la consideran como la obtención de significado a partir de los símbolos impresos.

De una manera amplia, Spache y Spache (1977) la definen como el "desarrollo de habilidad, acto visual, acto perceptual, proceso psicolingüístico, acto de procesamiento de la información, aprendizaje de asociación" (citado en Gearheart, 1987, p. 200).

Sin embargo, resulta evidente que para habilidades que involucran procesos complicados como la lectura y la escritura, se requiere algo más que definiciones, por lo que se han desarrollado distintos modelos desde diferen-

tes posiciones teóricas.

De esta forma, las teorías conductistas consideran al fenómeno como una conducta determinada por la conexión estímulo-respuesta. Asimismo, suponen que la reiteración de la respuesta vinculada con el reforzador hará que ésta se convierta en un hábito. Esto se lleva a cabo mediante el moldeamiento, el cual producirá un encadenamiento de respuestas. (Gearheart, 1987).

El modelo de procesamiento de información, supone -- que los símbolos gráficos proveen en sí mismos el signifi- cado, de tal manera que el lector se basa en los indicios físicos, necesitando para una ejecución hábil de amplio - vocabulario y experiencia. (DeChant, 1980, citado en i-- dem, 1987).

En este mismo sentido, Smith (1975), propuso que --- leer no es decifrar, ya que al desarrollar esta actividad hay una gran cantidad de información en virtud de la cual el lector completa la información. Estos complementos -- pueden ser: el léxico, la estructura gramatical, aspectos semánticos; que según el autor, completan la escasa infor mación visual. De esta manera la lectura, para este au-- tor, es un proceso que no se puede desvincular de la pre-

dicción (que cuenta con elementos básicamente de tipo léxico semántico) que nos permiten anticipar significados, hacer correcciones o bien realizar predicciones sintácticas. (citado en Ferreiro, 1987).

Paralelamente, Foucambert (1976, citado en idem.) afirma, que el hacer de la lectura únicamente un decifrado es el inicio de todos los males de este aprendizaje, ya que enfatiza la importancia de la predicción. En este -- sentido afirma que en las oraciones tales como "mi mamá me mima" es difícil posibilitar anticipaciones por parte del niño y por lo tanto, estos procedimientos lejos de ayudar a los niños a leer dando significado, se dediquen a decifrar.

Bajo una perspectiva psicolingüística, Goodman (1982) afirma que la lectura es "... un proceso en el cual pensamiento y lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir de un texto impreso" (p. 13) y generaliza este concepto a todas las lenguas.

Para este autor, dicho proceso de transacciones continuas, es un proceso único que permite al lector dar significado al texto. Así, éste debe procesarse como un lengua

je terminando en la construcción del significado.

Del mismo modo, para dicho autor, el desarrollo de esta habilidad supone el uso de diferentes estrategias que hacen más eficiente su ejecución. La primera de ellas es el "muestreo", que ayuda al lector a seleccionar aquellos estímulos que son relevantes para decifrar el texto; otra es la de "predicción" del texto tanto en su continuación como en el desenlace; y por último la "inferencia" que permite al lector complementar la información de que dispone para dar significado al texto. Tales estrategias proveen los mecanismos que permiten regular la lectura para darle sentido.

Ahora bien, el modelo que Goodman (1982) propone para explicar este proceso consta de cuatro ciclos. Primero, el ciclo óptico, luego el perceptual, el gramatical y finalmente el semántico; suponiendo que en una lectura eficiente, el lector necesitará pocos ciclos para llegar al significado. Según el autor, los ciclos se enlazan con las estrategias previamente citadas.

A nuestro juicio es importante valorar el fenómeno de la manera más amplia posible, es decir, teniendo en cuenta los elementos que lo constituyen. Por tal motivo y considerando que para desarrollar una ejecución de lectura ade--

cuada, se requiere tanto del deciframiento de signos lingüísticos como de su enlace semántico, consideramos que los modelos psicolingüísticos son la aproximación más adecuada, aunque es necesario enfatizar que hasta el momento todavía no se tienen determinados con claridad todos los procesos inmersos en este complicado fenómeno de la lectura.

En cuanto al desarrollo de la escritura se han desarrollado diferentes aproximaciones, una de ellas es la realizada por Ajuriaguerra (1964), la cual propone un estudio genético de la "evolución de la motricidad gráfica". Dicho análisis enfatiza la progresiva evolución motora de los niños en el acto concreto de la escritura en el plano perceptivo-motor. Afirma que para escribir, el niño tiene que pasar por ciertas fases indispensables que dependen de su nivel de maduración; considerando para ello tres planos: postura, movimiento gráfico (inscripción y progresión cursiva) y tonicidad. Mediante una evolución de la motricidad gráfica que se manifiesta en los tres planos antes mencionados.

De esta forma, en relación a la posición y tonicidad -- hay un enderezamiento progresivo de la cabeza y tronco, donde la mano se estabiliza adoptando una posición fija. En el plano del movimiento, hay una progresiva organización que -- permite que se genere una economía de movimientos con un orden próximo-distal, donde los primeros se atenúan mientras -

que los segundos se automatizan, se afinan y ganan rapidez.

Por otro lado, se ha demostrado que los niños en edad preescolar o en el inicio escolar, cuentan ya con una serie de principios que con el tiempo y la enseñanza convergen en esta habilidad. En este sentido, Yetta Goodman (1982), refiere tres principios diferentes: los funcionales, los lingüísticos y los relacionales. Los primeros son aquellos que el niño desarrolla en la medida en que entra en contacto con eventos relacionados a la lecto-escritura, ésto lo orienta en cuanto a la función que tiene dentro de la sociedad, así como la actitud que ejercen quienes la manejan. De este modo, puede intentar poner letreros, escribir su nombre para identificar sus posesiones, etc.

Del mismo modo, los niños aprenden que el lenguaje escrito se lleva a cabo siguiendo algunas normas convencionales, es decir, que existen reglas ortográficas, puntuación, ordenación sintáctica, etc., esto es, principios lingüísticos. Y también, el niño pequeño aprende que el lenguaje escrito se relaciona con ideas o significados, o bien, con un símbolo oral y su significado; relaciona la escritura con la percepción visual de la ortografía de manera muy elemental y la escritura con el lenguaje oral.

Yetta

Apoyando la idea anterior, Harste y Burke (1982), han encontrado en estudios transculturales que la manera de representación inicial de la escritura del niño preescolar, se asemeja a las características culturales de su lengua escrita. Esto es, que los niños pequeños identifican tempranamente la dirección en que se realiza así como el tipo de trazo. Asimismo, también apoyan la idea en cuanto a que los niños poseen principios lingüísticos que los hacen diferenciar una carta de un cuento, por ejemplo.

Otro análisis interesante en cuanto a los procesos de apropiación de la escritura, es el propuesto por Ferreriro -- (1984). Esta autora, realiza un análisis de tipo genético, remontándose a los años previos a la escolaridad para tratar de determinar como se realiza la construcción del proceso -- desde su origen, afirmando que la escritura del niño no es ajena a la epistemología, además que esta estructuración es -- un aspecto poco valorado que constituye "la prehistoria de -- la escritura". Para ello utilizó una metodología "piagetiana" que le permitió realizar estudios longitudinales.

Dichos estudios la llevaron a determinar que uno de los primeros problemas que el niño enfrenta para llegar a la escritura es su diferenciación del dibujo, es decir, una gra--fia de un dibujo, fallas que progresivamente supera. Asimis

mo, que inicialmente las letras no son objetos sustitutos, - sino que tienen una significación propia (letras); y que la cantidad de elementos la determina, de inicio, el espacio -- disponible hasta llegar a la exigencia de cierto número de - grafías "para que diga qué", tanto el mínimo como el máximo. De este modo, el niño progresivamente logra ubicar el todo - en las partes, es decir, dar significación a cada una de las grafías.

A partir de lo expuesto en las líneas anteriores, conti- nuaremos tratando de configurar ahora el síndrome disléxico.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA DISLEXIA.

→ Como lo hemos mencionado, la dislèxia es un problema de gran incidencia, el cual no es nuevo. Aun cuando no se tie- nen datos precisos con respecto a la referencia de este fenó- meno en épocas pasadas, Critchley (1981), reporta la existen- cia de un artículo publicado a fines del siglo pasado 1895- en el cual su autor (Morgan) describe, en términos de "cegue- ra verbal congénita a la palabra" (p. 25), el caso de un mu- chacho de 14 años con inteligencia normal que era incapaz de aprender a leer. >

< En la misma dirección, Critcheley (idem), señala que en 1910 Fisher, apoyó la hipótesis de la existencia de una "aplasia cerebral congénita" como origen del problema; hipótesis descartada en la actualidad.

Más recientemente, en el campo neurofisiológico, Orton (1937; citado en Wagner, 1983), hizo hincapié en la "disfuncionalidad de la lateralidad" como posible causa de dicho --trastorno en el aprendizaje, argumentando que en el 69% de los casos estudiados, los niños presentaban problemas de lateralidad cruzada entre ojo y mano. Este autor denominó al fenómeno "estrefosimbolia" que significa "símbolos revueltos" especificando que se trataba de un desorden entre los hemisferios cerebrales causado por la falta de dominio de alguno, o bien, por la competencia entre ambos que provoca la confusión de palabras y letras.

Dando un giro al análisis, Muchielli y Boucier (1963; -citado en Bima y Shiavoni, 1978), enfatizan aspectos de orden psicológico, catalogando al fenómeno como la "enfermedad de nuestro siglo". Al respecto, estos autores afirman que se trata de un estado patológico causado por la exigencia -- del medio a tener que leer, el cual, a su vez refleja una relación deficiente del niño con su ambiente desde los primeros años de vida. >

* En función de la premisa anterior, dichos autores, subrayan la necesidad de una formación progresiva de lo que llaman "un universo orientado", el cual posteriormente posibilitará al niño un adecuado desarrollo de la lectura y la escritura. Dicho "universo orientado" involucra aspectos tales - como el esquema corporal, la lateralidad definida, la estructuración espacio-temporal, una vida afectiva estable, así como madurez psicomotora, memoria visual, auditiva y motora y una adecuada atención y lenguaje.

En el mismo terreno de lo psicológico, Lobrot (1974), afirma que la deficiencia del niño disléxico reside en lo que llama "la función repetitiva", básicamente a las actividades "convergentes", mismas que define como el "...aspecto de la actividad que hace exterior al individuo y que permite a otros observarla al mismo tiempo" (p. 195). Esto es, los movimientos y posturas que se realizan en una actividad dada en su aspecto mecánico.

Ahora bien, para llevar a cabo la tarea de la lecto-escritura, se requiere a su vez de "actividades divergentes" que implican todo el ámbito representativo. De esta forma las actividades convergentes son: las actividades motoras - simples, la verbalización, memoria a corto plazo; mientras que las divergentes son: la actividad representativa, concep

tualización y memoria a largo plazo.

Como ya mencionamos, esta teoría es psicológica, por -- tanto se enfatiza que el origen del trastorno es la función repetitiva es psicológico, en tanto supone una repulsión con respecto a la repetición misma, la cual a su vez genera una cadena psicológica: rechazo a la lectura y a la escuela y -- por lo tanto fracaso en ambas.

< Volviendo al análisis neurológico, Critchley (1931), * - parte del antecedente de la afasia (enfermedad cerebral adquirida), donde el paciente pierde la capacidad de atribuir significado a los símbolos verbales. En base a ésto, afirma que "...es más apropiado considerar a la aléxia -disléxia como una variante de la afasia, cuyo origen sobresaliente -- consiste en una extrema dificultad de interpretación de los símbolos verbales o literales por medio de los canales visuales" (p. 21). Para este autor, el problema es un síndrome evolutivo de origen constitucional no ligada al ambiente, es decir, determinado genéticamente.>

< En el mismo sentido, aún cuando con una perspectiva más amplia, Nieto (1985), asume a la disléxia "como una dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura debida a causas neurogenéticas, inmadurez o problemas secundarios" (p. 19), } Geo

Sintomas

insistiendo en la necesidad de estudiar al niño disléxico como un individuo particular. En cuanto a su sintomatología, la autora afirma que este fenómeno engloba "síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura siendo éste último su síntoma determinante, por medio del cual va a ser posible identificarla"(p. 20).

< En relación con los trastornos perceptuales que presentan estos niños, Nieto (ídem), señala que existen dos tipos de alteraciones: por un lado las gnósicas, es decir, "incapacidad para interpretar las impresiones sensoriales recibidas a través de los órganos de los sentidos, sobre todo en la memoria secuencial y la memoria visual". (p.22); y por otro lado, los "práxicos" es decir, "... fallas en la realización de actos complejos con un fin determinado, como es el caso de la lectura y la escritura". (p. 4), pudiéndose encontrar además fallos de lateralización, sincinesias, fallas en el tono muscular, equilibrio, postura, esquema corporal y consecuentemente alteraciones en la comprensión del texto. >

Tomando como base los antecedentes expuestos, a continuación se presentan algunas de las definiciones más utilizadas al referirse a la dislexia.

En cuanto a la definiciones y clasificaciones de la dis

léxia propuestas por los diferentes autores, encontramos desde aquellas que enfatizan el aspecto puramente neurológico - del problema, hasta las que reconocen el carácter psicológico y social del mismo.

Entre las primeras cabe destacar la propuesta por la Federación Mundial de Neurología (1963; citado en Critchley, - 1931), la cual distingue entre la dislécia específica de evolución como "...un trastorno que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pesar de la instrucción convencional, de la buena inteligencia y de las oportunidades socioculturales; y que depende de ineptitudes cognitivas básicas, frecuentemente de origen constitucional" y la dislécia como "...un trastorno que se da en los niños, que a pesar de su formación o experiencia escolar convencional, no pueden desarrollar las facultades lingüísticas de la lectura, - de la escritura y del deletreo correspondientes a su capacidad intelectual". (p. 31).

Por su parte, el norteamericano Wagner (1933), la refiere como "...el resultado de una función alterada de las habilidades simbólicas y perceptivas, que se manifiesta en una lectura deficiente, muy por debajo del nivel esperado en una cierta edad específica del niño". (p. 29). Asimismo, Bernaldo de Quiróz, se refiere a ésta como "...una perturbación perceptiva, cognocitiva, que dificulta la adquisición del lenguaje lecto-escrito". (1971: citado en Nieto, 1985, p.18)

Algunos autores de orientación psicoanalítica, la han definido en términos de "perturbaciones entre el yo y el universo" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986 p. 678). Otros como Peña Torres (1972), afirman que la dislexia "...es la dificultad para pasar del símbolo visual y/o auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práctica como respuesta hablada y escrita" (citado en Nieto, 1985, p. 18).

De las definiciones anteriores podemos destacar el hecho de que, aún cuando hay algunas divergencias, en todos los casos se enfatiza la incapacidad que presentan para la lectura y escritura niños con un potencial intelectual normal. Cabe señalar aquí, sin embargo, que en la actualidad se ha podido constatar que esto no es un problema exclusivo de los niños, sino que puede presentarse también en adultos con potencial intelectual normal.

Así como existen diferentes definiciones del fenómeno -- hay a su vez diferentes clasificaciones que tienden a categorizar con más claridad a la dislexia, por lo cual consideramos importante exponerlas en este trabajo.

clasificación

De Quiróz (1971; citado en Nieto, 1985), clasifica a la dislexia de la siguiente manera:

1.- Dislexia específica de evolución: aquel fenómeno que avo

luciona con el tiempo y presenta la deficiencia específica en la interpretación y escritura de los símbolos gráficos - del lenguaje que puede no afectar otras áreas del aprendizaje como el cálculo o la música.

2.- Disfasia Escolar. Se refiere a la perturbación específica del lenguaje que involucra la adquisición de la lecto-escritura. Se presenta en niños con lenguaje pobre, lagunas y de inicio tardío. Se confunden términos semejantes y tienen problemas en la construcción gramatical.

3.- Transtorno postural. Se refiere a todos los problemas posturales de origen vestibular que se manifiestan en la dificultad para la adquisición de acciones útiles que no permiten el desarrollo de la potencialidad corporal adecuada.

4.- Dislería. Retraso madurativo neurológico para la construcción del lenguaje escrito.

5.- Disrpéxia óculo-motriz. Retraso madurativo neurológico en donde el problema es que los ojos no siguen el movimiento de la cabeza ni la mano y esto se ve reflejado en la lectura y escritura.

La doctora Boder (1972; citado en Nieto, 1985), por su parte, la clasifica como sigue:

1.- Dislèxia disfonástica: problemas de dominio auditivo.

- 2.- Disllexia ósídética. Problemas de dominio visual.
- 3.- Disllexia mixta. Con características de las dos anteriores.

Finalmente, en fechas más recientes, Bina y Chiavoni (1978), proponen una clasificación en términos de su severidad:

- 1.- Disllexia específica severa: Gran dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura con presencia de déficit en la organización del esquema corporal, lateralidad, relaciones espacio-temporales, ritmo e inmadurez psicomotora.
- 2.- Disllexia moderada: Al igual que en la anterior presenta algunas dificultades en las áreas antes señaladas aunque -- con apoyo especializado, pueden superar paulatinamente sus fallas mientras que el severo, con frecuencia permanece incluso en la adultez.
- 3.- Retraso en la lecto-escritura: Afirman que estos niños no son disléxicos, aunque sus problemas emocionales o de -- desarmonía en la maduración funcional hacen que aparezca -- una sintomatología muy similar a la disllexia.

Con lo anterior podemos afirmar que aún cuando la disllexia es un problema importante y que ha sido estudiado, no

se ha llegado hasta el momento a establecer un acuerdo entre los investigadores en cuanto a su etiología ni tampoco sobre una posible taxonomía única.

ERRORES MAS FRECUENTES EN EL NIÑO DISLEXICO.

Para terminar de configurar el fenómeno consideramos oportuno ahora, describir las fallas más frecuentes que cometen los niños disléxicos en su ejecución en la lectura y la escritura.

- 1.- Rotaciones: confusión de letras de forma similar que se ubican erróneamente. (bxq; pxq; unx)
- 2.- Inversiones: modificación de la secuencia correcta de las sílabas. (la-al; le-el; los-sol)
- 3.- Confusiones: cambio de una letra por otra de pronunciación similar (b y p; t y d; g y c)
- 4.- Omisiones: supresión de una o varias letras en la palabra.
- 5.- Agregados: añadir letras o repetir sílabas.

6.- Contaminaciones: cuando una sílaba o palabra fuerza a la otra confundiéndose con ésta, resultando una mezcla de le---tras.

7.- Distorciones o deformaciones: ininteligibilidad de lo escrito.

8.- Fragmentación inadecuada de una palabra.

Lo expuesto hasta el momento nos muestra el fenómeno en términos generales. No obstante, podemos observar que a la fecha prevalecen abiertas una serie de consideraciones sobre los diversos procesos que intervienen en la deficiente lectura y escritura del niño disléxico, así como sobre la naturaleza específica de dicho fenómeno y su determinación experimental.

ATENCIÓN SELECTIVA Y DISLEXIA.

Uno de los procesos involucrados en la lecto-escritura es la atención que necesariamente requiere la tarea. Comúnmente la atención se entiende como "el proceso cognoscitivo

que permite atender a características seleccionadas de los estímulos ambientales, detectados por sistemas sensoriales " (Gearheart, 1937, p. 108). Este mismo proceso a su vez, se compone de aspectos selectivos y sostenidos que actúan complementaria y simultáneamente. De tal modo, se considera -- que la atención selectiva implica captar sucesos del medio ambiente mediante los canales sensoriales de entrada y por el otro lado la atención sostenida implica dirigir las actividades cognoscitivas hacia tareas específicas. La atención selectiva provee las estrategias de atención que ayudará al sujeto a organizar la información del medio, mientras que la atención sostenida posibilita la retención necesaria para el procesamiento cognoscitivo.

Según De Quiróz, los niños que él llama disfásicos escolares, obtienen puntajes bajos en las pruebas de atención -- (1965; citado en Bima y Shiavoni, 1978, p. 60). Aunque también hay que señalar que los problemas de atención pueden ser de diferentes causas, por ejemplo, falta de motivación - problemas emocionales (frecuentemente asociados a la dislexia), hasta problemas de tipo orgánico.

Sin embargo, la lecto-escritura a diferencia del lenguaje oral, según Kinsburne y Kaplan (1933), requiere de una atención selectiva ya que muchos estímulos visuales compiten simultáneamente. Afirman que mientras los adultos están muy

entrenados en seleccionar según el interés, la atención infantil es atraída por lo sobresaliente, de manera que su ingre-
rección es incompleta, sin organización aparente. Según estos
autores no es que el niño vea de manera diferente a la del
adulto, sino que hay aspectos que parecen no tener importancia
para él, como la disposición de la forma.

En el mismo sentido, aunque en el terreno experimental, Shiffrin, Mackay y Shaffer (1976), realizaron un estudio analizando los límites de la atención selectiva en estadios tempranos del procesamiento de información, presentando estímulos distractores simultáneos y sucesivos en diferentes canales, en un tarea de reconocimiento de un estímulo "blanco" presentado en un canal específico. Los resultados muestran que la ejecución en la condición simultánea es igual o mejor que en la sucesiva, de tal manera que en ésta, donde el sujeto podía dar atención completa a cada estímulo y canal en turno, su ejecución no fue mejor que en la simultánea donde canales y estímulos tenían que compartir la atención.

Para explicar estos hallazgos, desarrollan un modelo en el que se asume que el procesamiento de información de varios canales no se afecta por un proceso control del sujeto que es, la atención selectiva. A la etapa inicial del proceso la llaman estadio sistémico, el cual se lleva a cabo en el -

sistema de memoria a corto plazo donde empieza a decaer y es rápidamente perdido. Según los autores, el sujeto manipula este procesamiento mediante el proceso control de la atención selectiva en la memoria a corto plazo, pudiendo hacer el escrutinio de la información y posteriormente tomar una decisión. Por otro lado, afirman que el proceso de percepción visual es automático, mientras que la atención selectiva es un proceso subsiguiente en la memoria a corto plazo.

En cuanto a la atención selectiva dirigida a factores multidimensionales de los estímulos, Lambert y Hockey (1986) realizaron un estudio intentando determinar si la atención selectiva en situaciones complejas de estímulo pueden ser simultáneas a diferentes modalidades de estímulo, presentando un pre-ensayo, el cual indica la probabilidad de aparición de alguna de las modalidades. Los resultados de este estudio muestran que la atención selectiva con estímulos visuales no opera necesariamente de manera unitaria, es decir, se asume que los procesos selectivos son sensibles a combinaciones de formas y localizaciones y por otro lado, la selectividad de la forma y ubicación puede ser multifocal en una tarea compleja.

En el terreno de atención selectiva con estímulos auditivos, Treisman (1964), realizó un estudio con el objetivo -

analizar el proceso de filtración selectiva, presentando un estímulo "blanco" en un canal establecido y concurrentemente material irrelevante en canales diferentes. La tarea consistió en repetir el mensaje presentado en el canal preestablecido. Los resultados muestran que añadir un mensaje irrelevante por un canal aparte no disminuye la eficiencia de la respuesta, aunque al añadir dos mensajes irrelevantes por dos canales separados sí la produce, mostrando también, que es -- más fácil descartar dos mensajes que se presentan en un mismo canal que dos mensajes en canales separados. Esto hace evidente que el uso concurrente de tres canales provoca una sobrecarga en el sistema.

En el estudio de la atención selectiva se han utilizado también estímulos textuales, este es el caso del experimento realizado por Wilkinson, Guminsky, Stanovich y West (1981), - donde se intentó determinar la relación entre el reconoci--- miento visual y la memoria del significado utilizando estímu los textuales, insertando entre éstos, números o letras irre levantes. En este estudio se utiliza "el paradigma de confu sión" (donde un elemento cognitivo leído es experimentalmen te perturbado por un segundo componente). Los resultados in dican que el reconocimiento visual fué más severamente afec tado cuando se insertaron letras que numeros y en ambas con diciones no hubo diferencias en los efectos en la memoria.

Estos resultados no prueban la hipótesis de que cuando el estímulo es confuso existe una interacción compensatoria donde las interpretaciones conceptuales de significado se -- expanden para compensar, indicando que posiblemente este procesamiento se vuelva obligatorio solo cuando la perturbación es extrema y cuando ésta es moderado o nula puede haber una forma diferente de interacción.

Utilizando también estímulos tentuales, Treisman y Soucher (1986), realizaron un estudio con el objetivo de determinar si las palabras se perciben globalmente por significado o bien analizando cada componente. En este estudio se utiliza una tarea de búsqueda de los estímulos, sobrecargando la atención.

Los resultados muestran y confirman que la ocurrencia de errores en la asociación de letras se origina en el procesamiento perceptual, ya que la búsqueda de un estímulo --- "blanco" específico con un respuesta inmediata de -sí o no- concede menos oportunidad a las respuestas de memoria, aunque es difícil determinar si los sujetos enfocaban primero su atención para identificar las letra y luego recombinaaban erróneamente.

Por otro lado, Ford, Pelham y Ross (1984), realizaron -

un estudio para observar los efectos de la atención selectiva en una tarea de memoria a corto plazo con estímulos auditivos. Para ello, confrontaron muestras de lectores deficientes con lectores normales, manipulando condiciones de distracción y no distracción, diferentes longitudes de listas y dos velocidades de presentación de estímulos. Los resultados muestran que la ejecución de los niños de ambos grupos fue menor en la condición de distracción que en la de no distracción, en la de velocidad lenta y en la longitud de lista larga; y que cuando la longitud y la velocidad se incrementaron la ejecución en ambos grupos se afectó paralelamente.

Con los estudios revisados anteriormente y tomando en consideración los argumentos de Kinsborune y Kaplan (1983), con respecto a la necesidad de la atención selectiva en el área de la lecto-escritura, consideramos importante probar la hipótesis de déficit de atención selectiva propuesta en el estudio de Ford, Pelham y Ross (1984), aunque utilizando en este caso una población de niños disléxicos, la cual será confrontada con una muestra equivalente de lectores no disléxicos.

En otras palabras, en el presente trabajo se reproduce el procedimiento utilizado por Ford, Pelham y Ross (1984), para evaluar experimentalmente el papel de la atención selec

tiva en tareas de lecto-escritura, con vistas a desarrollar un instrumento de carácter experimental que permita la determinación precisa de fallas disléxicas en lectores de edad escolar.

METODO.

Objetivo:

En términos generales, la presente investigación tuvo como propósito, evaluar experimentalmente el desempeño de niños disléxicos y no disléxicos en tareas de atención selectiva, utilizando estimulación auditiva. Asimismo, se pretendió valorar la hipótesis propuesta por Ford, Pelham y Ross (1984), sobre el déficit de atención selectiva de niños normales que presentan dificultades en el desempeño de actividades relacionadas con los procesos de lecto-escritura; extendiéndola a una población de lectores disléxicos. Todo ello con el fin de desarrollar un instrumento de carácter experimental que permita el diagnóstico preciso de lectores deficientes cuyas dificultades puedan estar asociadas a la dislexia.

Población:

Se seleccionaron 40 niños de entre 7 y 8 de edad, 20 de ellos diagnosticados como disléxicos y 20 no disléxi-

cos, estos últimos se igualaron a los primeros en edad, escolaridad, sexo y nivel socioeconómico.

Los resultados arrojados por entrevistas aplicadas a -- los padres de familia muestran que los niños no disléxicos -- pertenecen a la clase media, el 90% con casa o departamento propio, padres profesionistas, técnicos o empleados y madres en un 50% integradas al trabajo fuera del hogar, siendo empleadas administrativas o técnicas; el resto dedicadas al hogar. Ninguno reporta haber recibido tratamiento psicológico tener padecimientos orgánicos importantes ni fallas en la articulación del lenguaje. El 90% vive como familias nucleares y el 30% reporta problemas de conducta de sus hijos.

Para el caso de niños disléxicos se muestra que pertenecen a la clase media, 80% vive en casa o departamento propio la ocupación del padre es el 80% empleados técnicos y 20% -- profesionistas; de las madres, el 80% dedicadas al hogar y -- el 20% empleadas técnicas. El 80% reporta no haber recibido terapia psicológica para sus hijos y el 20% haber acudido a la clínica de la conducta, ninguna reporta problemas orgánicos importantes, el 10% refiere problemas leves de articulación de lenguaje. El 40% reporta problemas de conducta por parte de sus hijos. El 80% vive como familia nuclear y el -- restante 20% con abuelos y tíos.

Materiales:

a) Test "Wisc R-M", b) Prueba Goodenogh, c) Textos cortos seleccionados del libro de lectura para 2o. grado de educación primaria, d) Cintas magnetofónicas grabadas con listados de palabras, e) Hojas blancas y de registro, f) Grabadora reproductora "Phillips" portátil y lápices y g) Formato de entrevista para aplicar a los padres de familia. (Véase apéndice "A" para una descripción más amplia de los materiales).

Procedimiento:

a) Diagnóstico: Para seleccionar la población de lectores disléxicos y no disléxicos se recurrió a tres -- diferentes instrumentos de evaluación comunmente utilizados en este tipo investigación, a saber: (i) la prueba Goodenogh (ii) el test Wisc R-M, (iii) evaluación de lectura, copia y dictado con textos cortos extraídos del libro de lectura escolar de 2o. grado de educación primaria.

En cada caso se registraron la cantidad y el tipo de errores cometidos de acuerdo con la tabla de clasificación de errores que se presenta en el apéndice "B", así como los aspectos valorados en la prueba Goodenogh y el Wisc R-M.

b) Atención Selectiva: Una vez seleccionados los 20 niños disléxicos y su contraparte de no disléxicos, controlando la edad, escolaridad, sexo y nivel socioeconómico; todos los sujetos fueron expuestos de manera individual a una tarea de "aprendizaje incidental y central" (Hagen, 1967; citado en Ford, et. al, 1984), con estimulación auditiva, en la cual siguiendo el procedimiento desarrollado por Ford, Pelham y Ross (1984), se presentó a cada sujeto un total de 60 listas de palabras grabadas en una cinta magnetofónica, 30 de éstas conformaron la condición de "no-distracción" en la que tales listas solo incluían nombres de animales, variándose la longitud de las mismas en términos del número de palabras incluidas en cada lista (4, 5 ó 6 palabras por lista)

Las 30 listas restantes constituyeron la condición de "distracción", en la cual cada nombre de animal se presentó seguido inmediatamente de una palabra irrelevante (nombre de un objeto doméstico). Al igual que en las otras listas, aquí también se varió su longitud en términos del número de pares de palabras incluidas (3, 4 ó 5 pares por lista).

Dentro de ambas condiciones (distracción y no distracción), las palabras y los pares de palabras se presentaron a intervalos de un segundo (velocidad rápida) y dos segundos (velocidad lenta), entre palabra y palabra.

Resumiendo, la tarea de atención selectiva incluyó cuatro condiciones para la presentación de los estímulos, a saber: a) no distracción lenta; b) no distracción rápida; c) - distracción lenta; d) distracción rápida. Así como tres longitudes distintas: listas cortas, listas medianas y listas - largas.

En todos los casos la tarea de los niños consistió en - repetir después de cada lista los nombres de los animales si guiendo el orden en que fueron presentados, para ello el final de cada lista fué señalado por una campana, momento en - el cual se detenía la grabación y el niño debía comenzar a - repetir únicamente los nombres de animales que se mencionaron en la lista, siguiendo el orden de presentación.

Se definió como una respuesta correcta toda repetición de las palabras relevantes (nombres de animales) de las lis tas en el orden de presentación respectivo, siendo definida como variable dependiente el número de respuestas correctas en cada condición y longitud de lista.

Para propósitos de control, los sujetos fueron dividi- dos en cuatro grupos distintos, uno para cada secuencia de las condiciones experimentales de distracción y no distrac- ción, lenta y rápida. Cada grupo incluyó 10 sujetos, 5 ---

disléticos y 5 no disléticos, entre los cuales había una correspondencia en su edad, escolaridad, sexo y nivel socioeconómico.

Todas las sesiones de esta investigación se llevaron a cabo en el interior de las propias escuelas en donde asistían los niños en su horario normal de labores (dentro del turno matutino), utilizando un área independiente del local escolar.

DISEÑO:

Gpo. 1	Gpo. 2	Gpo. 3	Gpo. 4
DR/DL/NDR/NDL/	NDR/NDL/DR/DL	DL/DR/NDL/NDR/	NDL/NDR/DL/DR
C M L	M L C	C M L	M L C
L M C	C L M	L M C	C L M
L C M	L M C	L C M	L M C
M C L	C M L	M C L	C M L
M L C	L C M	M L C	L C M

Este cuadro muestra el diseño utilizado para llevar a cabo la investigación. En la parte superior se indican los grupos, en la siguiente línea el orden de presentación de las condiciones para cada grupo⁺ y en los cuadros subsecuentes se muestra el orden en que fueron presentadas las listas en términos de su longitud⁺⁺. Cada grupo se compuso de 10 sujetos, de los cuales 5 fueron disléticos y 5 no disléticos.

⁺DR(distracción rápida), DL(distracción lenta) NDR(no distracción rápida), NDL(no distracción lenta)

⁺⁺C (corta), M (mediana), L (larga).

RESULTADOS.

En términos generales los resultados obtenidos en este trabajo muestran una superioridad del grupo de lectores no disléxicos dentro de ambas condiciones (distracción y no -- distracción), tal y como se muestra en las figuras 1 y 2. - No obstante cabe señalar que en ambos grupos los efectos de la longitud de lista (corta, mediana y larga) así como de - la velocidad de presentación de las palabras (rápida 1 seg. y lenta 2 segs.) son los mismos. (véase figs. 1 y 2)

Un análisis más detallado de estos aspectos permite ob-
servar que para el caso de la velocidad de presentación de
las palabras, ésta no produjo diferencias notables en el de-
seño de los sujetos independientemente de si eran o no -
disléxicos y de la condición de distracción y no distracción
así, por ejemplo, para el primer grupo (disléxicos) las di-
ferencias encontradas en el número total de respuestas co-
rrectas entre la condición de distracción lenta y rápida --
fue de 19 respuestas con un total de 260 respuestas correc-
tas para la velocidad lenta y 241 para la rápida; o de 335
respuestas correctas contra 329 en la condición de no dis-
tracción lenta y rápida respectivamente. Estos resultados
son semejantes a los del grupo de lectores no disléxicos, -
quienes no obstante haber conseguido puntajes mayores mues-
tran diferencias mínimas entre una velocidad y otra; mismas

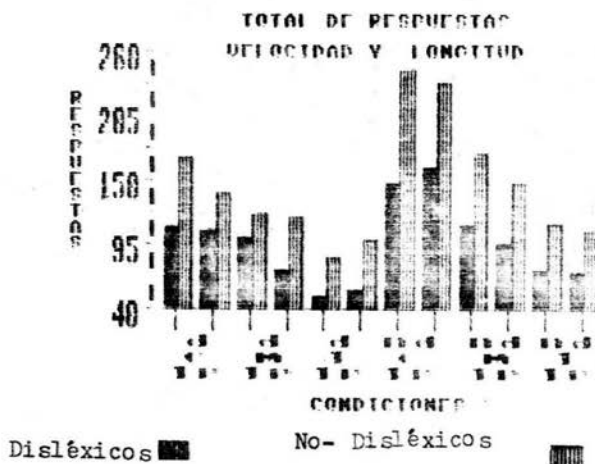


Figura 1. Esta figura muestra los resultados combinados de las ejecuciones de los lectores disléxicos y no disléxicos en relación a la longitud de lista (corta, mediana y larga) y la velocidad de presentación de palabras (lenta y rápida) mostrando una clara superioridad en la ejecución de los lectores no disléxicos sobre los disléxicos y los efectos producidos tanto para la longitud de las listas como de las velocidades manipuladas.

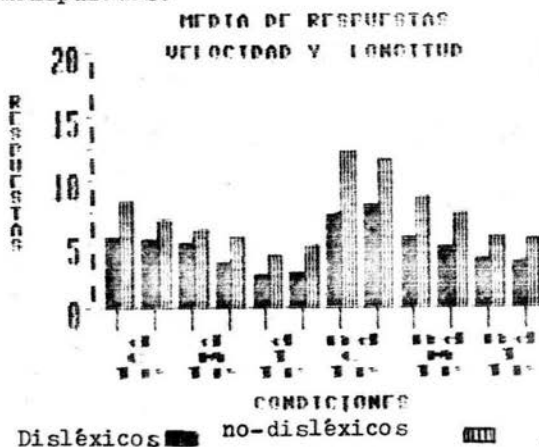


Figura 2. Esta gráfica muestra la misma tendencia de la figura 1, corroborandola con los promedios de respuestas correctas.

que pueden observarse gráficamente en las figuras 3 y 4, --- donde se comparan las ejecuciones de los sujetos en función de la velocidad de exposición, para las condiciones de distracción y no distracción, en términos, tanto del número total de respuestas correctas (figura 3), como del promedio de respuestas correctas (fig. 4).

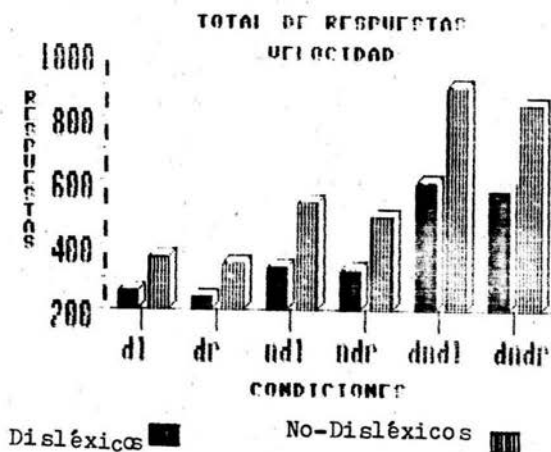


Figura 3. Gráfica de las ejecuciones de los grupos de disléxicos y no disléxicos en las condiciones de distracción y no distracción, evidenciando las diferencias poco importantes en relación a las velocidades de presentación de las palabras.

En lo que toca a la longitud de las listas, los resultados de este trabajo muestran, como señalábamos anteriormente efectos similares en ambos grupos de sujetos (disléxicos

y no disléxicos) independientemente de las condiciones de -- distracción y no distracción. Dichos efectos se reflejan en un decremento gradual del número de respuestas correctas conforme la longitud de la lista aumenta. En términos numéricos, mientras en la condición de distracción corta los sujetos dieron un número total de 218 y 308 respuestas correctas, en la de distracción larga alcanzaron un total de 108 y 182 respuestas correctas (disléxicos y no disléxicos respectivamente). Lo mismo pudo observarse en la condición de no distracción donde el grupo de lectores disléxicos dió un total de 308 respuestas correctas bajo la condición de no distracción corta en comparación de 148 que logró en la de no distracción larga.

IZT. 1001112

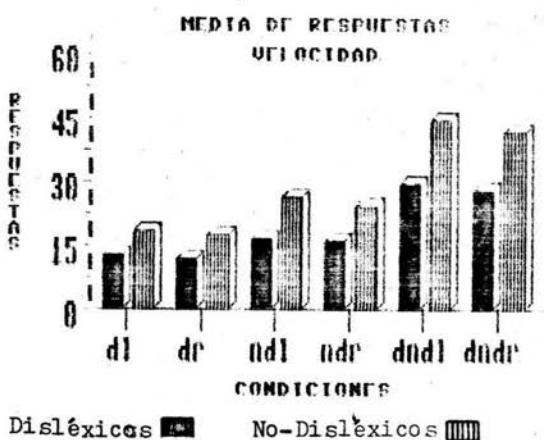


Figura 4. Se muestra la misma tendencia de la figura anterior, utilizando para ésta los promedio de respuesta correctas.

Aún cuando el grupo de lectores no disléxicos obtuvo -- mayores puntajes, un efecto similar al descrito anteriormen-- te también fue posible observar en la condición de no dis--- tracción, donde para el caso de las listas cortas obtuvieron 479 respuestas correctas mientras que para el caso de las -- listas largas sólo alcanzaron 221 respuestas correctas, es -- decir, menos de la mitad del número obtenido en la primera -- longitud (véase figuras 5 y 6).

Planteados en términos porcentuales, los efectos combi-- nados de la velocidad y longitud de las listas permiten ob-- servar con mayor claridad que las velocidades de exposición manipuladas en este trabajo no tuvieron ningún efecto sobre el desempeño de los sujetos en ambos grupos. No así para -- la longitud, donde la ejecución de los sujetos fue inversa-- mente proporcional al tamaño de las listas tanto para la con-- dición de distracción como para la de no distracción (véase figuras 7 , 8 y 9), con un decremento gradual en el porcenta-- je de respuestas correctas conforme aumenta la longitud de -- las listas.

Aún cuando en la descripción de estos resultados nos -- hemos referido a las condiciones de distracción y no distrac-- ción, dicha referencia sólo ha sido tangencial en la medida en que nuestro interés estaba centrado en el análisis de los efectos producidos por la velocidad y la longitud de las lis

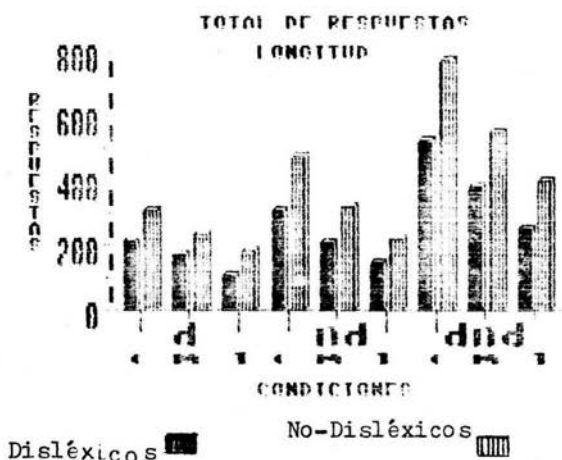


Figura 5. Esta gráfica nos muestra la tendencia de las ejecuciones en relación a la longitud de las listas, que fue la misma para ambos grupos, aunque con puntajes mayores para -- los lectores no disléxicos.

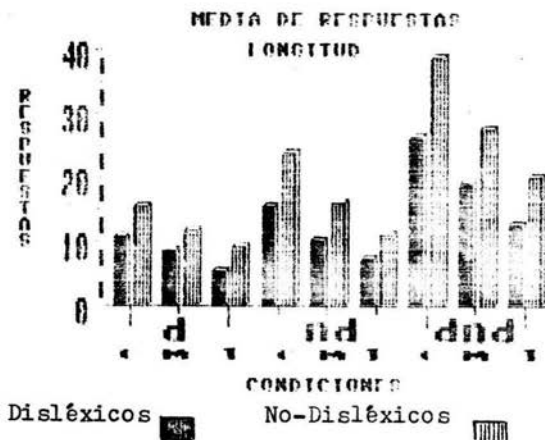


Figura 6. Se puede observar en esta gráfica los mismos efectos que en la figura 5, corroborando con los promedios de respuestas correctas.

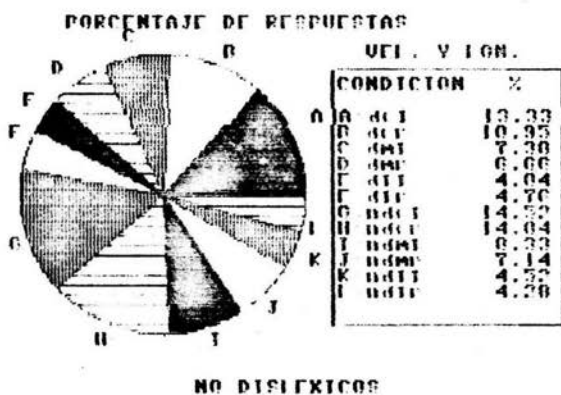
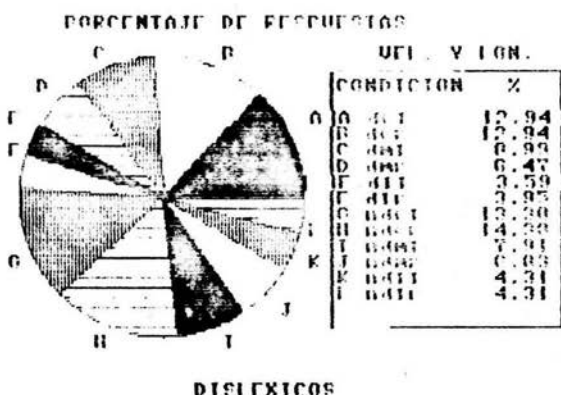
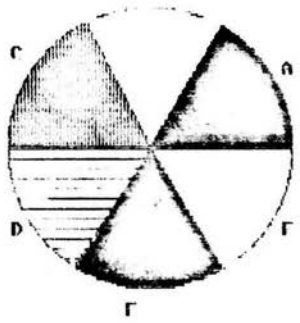


Figura 7. Gráficos correspondientes al análisis porcentual de los datos en términos de velocidad y de longitud de las listas para lectores disléxicos y no-disléxicos.

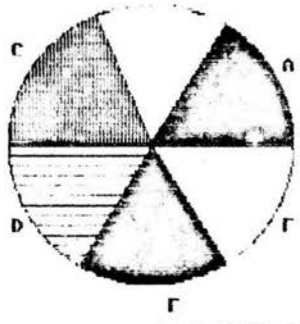
PERCENTAJE DE RESPUESTAS VELOCIDAD



VELOCIDAD	
CONDICION	%
A 41	16.53
B 40	16.53
C 41	16.53
D 40	16.53
E 41	16.53
F 40	16.53

DISLÉXICOS

PERCENTAJE DE RESPUESTAS VELOCIDAD



VELOCIDAD	
CONDICION	%
A 41	16.14
B 40	16.14
C 41	16.14
D 40	16.14
E 41	16.14
F 40	16.14

NO DISLÉXICOS

Figura 8. Gráficos porcentuales de respuestas correctas en términos de velocidad, para ambos grupos (disléxicos y no-disléxicos), evidenciando que las diferencias son mínimas - entre la velocidad lenta y rápida.

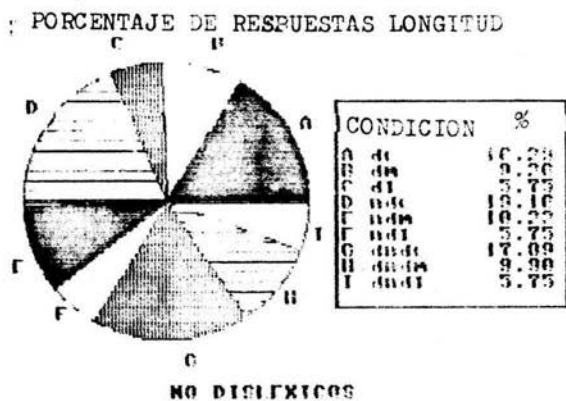
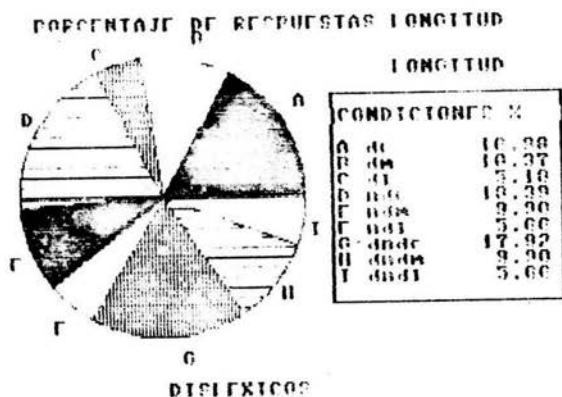


Figura 9. Gráficas porcentuales de respuestas correctas en relación a la longitud de las listas (corta, mediana y larga), mostrando el efecto inversamente proporcional vinculado al tamaño de las listas, en las condiciones de distracción y no-distracción y lectores disléxicos y no-disléxicos.

tas. Empero, dado que es justamente la comparación del desempeño obtenido por los sujetos en las condiciones de distracción y no distracción, la que nos proporcionará elementos de juicio para un análisis de atención selectiva en relación con el fenómeno disléxico, tal y como fue especificado en el objetivo de este trabajo, podemos apuntar, en primer término que de acuerdo con lo observado en las figuras 10, 11 y 12; existe una diferencia sustancial en los puntajes obtenidos por ambos grupos de sujetos en las condiciones de distracción y no distracción, donde el grupo de lectores no disléxicos supera casi con un 30% el desempeño del grupo de lectores disléxicos, quienes presentan un déficit notable en su ejecución, particularmente en la condición de distracción, con un promedio grupal de 25 respuestas correctas en comparación con 35.7 respuestas correctas del otro grupo. En este sentido, y con el propósito de determinar la significancia estadística de dichos resultados, se procedió a aplicar un análisis de varianza mixto para muestras correlacionadas (ANAVAR MIX), mismo que fue diferente de la prueba aplicada por Ford, Pelham y Ross (1984) debido a que en el presente estudio se utilizó una muestra correlacionada, que no fue el caso del estudio citado.

Los resultados confirman la significancia de los datos en relación con las condiciones de distracción y no distracción para ambos grupos, obteniéndose que para una $R(F) = 2.985$ en un nivel de significancia de $P = .25$; $P(F) = .01 < P = .25$.

Con lo cual se puede decir que las variables manipuladas - (distracción vs. no distracción) producen diferencias significativas sobre la ejecución de los sujetos en términos - de su condición de disléxicos y no disléxicos.

De hecho un análisis gráfico y porcentual ulterior permitió observar con mayor claridad, en términos del número - promedio de respuestas correctas, la superioridad de los sujetos no disléxicos en la condición de distracción, así como su similitud en la de no distracción. (figuras 10, 11 y 12).

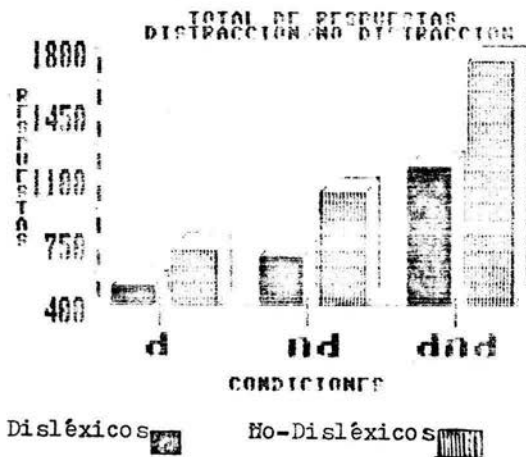


Figura 10. Gráfica comparativa de las ejecuciones, en relación a las condiciones de distracción y no distracción, mostrando un déficit notable del grupo de disléxicos sobre el de no disléxicos, en la condición de distracción; y el mismo efecto, aunque menos importante, para la condición de no distracción.

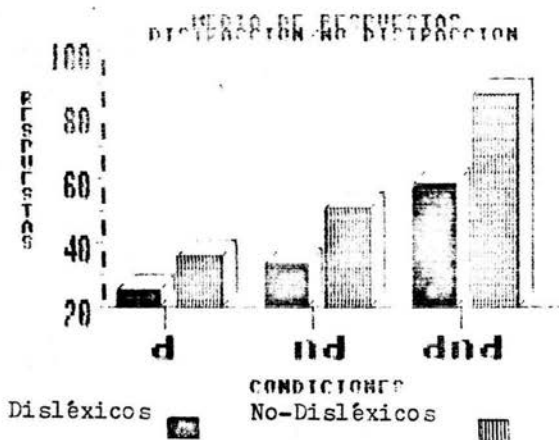


Figura 11. Esta gráfica nos muestra los mismos efectos que la figura 10, utilizando para ésta los promedios de respuestas correctas.

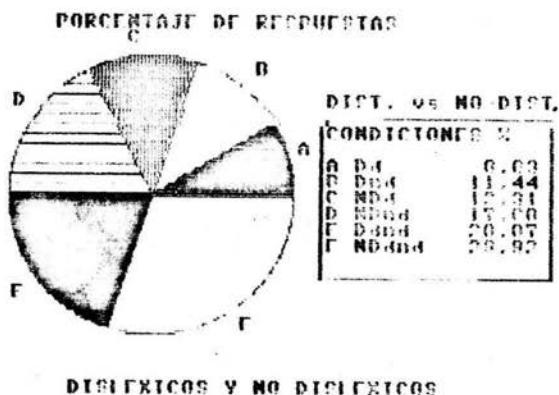


Figura 12. Gráfica de resultados porcentuales relacionando las condiciones de distracción y no distracción (d y nd) -- con el grupo de disléxicos y no disléxicos (D y ND).

DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Los resultados expuestos anteriormente, nos muestran en términos generales que la ejecución del grupo de disléxicos es inferior al de no disléxicos para ambas condiciones.

Estos resultados pueden ser interpretados en el sentido de que si bien la atención selectiva para estímulos auditivos se encuentra afectada en los niños que presentan el síndrome disléxico, de la misma manera el proceso general de la memoria auditiva a corto plazo muestra ejecuciones deficitarias. Por lo anterior, podemos asumir que tanto la etapa inicial del proceso de memoria auditiva a corto plazo (que es justamente el proceso control evaluado en este trabajo mediante la condición de distracción), así como la memoria auditiva a corto plazo en general, se encuentran afectadas en los niños que presentan este padecimiento.

En cuanto a los resultados obtenidos en términos de la velocidad de presentación entre las palabras -1 y 2 segs. -- respectivamente- éstos nos indican con claridad que para los intervalos antes mencionados el efecto en las ejecuciones es muy poco relevante para ambos grupos, lo cual no descarta -- que trabajando otros parámetros los resultados sean diferentes.

En lo referente a la longitud de las listas, los hallazgos muestran el mismo patrón de ejecución para ambos grupos a través de las dos condiciones, aunque es muy importante -- puntualizar que aún cuando la tendencia en la ejecución fue la misma, los disléxicos exhiben cuantitativamente un déficit notable. Lo antes mencionado, apoya nuestra consideración de que el proceso global de la memoria a corto plazo de los niños disléxicos se encuentra afectada en comparación con los no disléxicos.

Por otro lado, los resultados obtenidos por Ford, Pelham y Ross (1984), muestran efectos irrelevantes en las condiciones de distracción y no distracción entre los lectores normales y los deficientes, lo cual conduce a afirmar a los citados autores que la atención selectiva no es un proceso deficitario en los lectores deficientes. Sin embargo, la muestra de disléxicos valorada para este estudio y conforme a las pruebas estadísticas aplicadas, nos arrojan datos congruentes con la existencia de un déficit en el proceso de atención selectiva.

Conforme a lo anterior, podemos inferir, de manera preliminar, que si el proceso de percepción es automático y el de atención selectiva es subsecuente en la memoria a corto -

plazo (Shiffrin, Mackay y Shaffer, 1976), algunos de los problemas en los niños disléxicos se relacionan a las fallas en la memoria a corto plazo -en particular a la atención selectiva- más que a fallas en percepción; aunque sobre el particular existen actualmente notables divergencias en términos de determinar en que etapa del proceso se encuentra la falla y dado que la presente investigación se aboca únicamente a -valorar aspectos de atención selectiva y no al proceso total de memoria a corto plazo, no consideramos oportuno realizar puntualizaciones concluyentes al respecto.

Resumiendo, en base a lo anterior podemos afirmar que -el proceso de memoria auditiva a corto plazo, así como, la -atención selectiva se encuentran afectadas en los niños disléxicos; asimismo que la velocidad de presentación con intervalos de 1 y 2 segs., no son relevantes para la realización de la tarea y, finalmente, que mientras la longitud de la lista sea más larga, la eficiencia en la ejecución disminuye en ambos grupos, aunque la deficiencia es más dramática en -el grupo de los disléxicos.

Las implicaciones tecnológicas que se derivan de lo antes señalado, se dirigen hacia la posibilidad del uso de instrumentos de evaluación como el utilizado en esta investigación, con la ventaja de que ha sido probada experimentalmen-

te la hipótesis de la existencia de un déficit de atención selectiva en los niños disléxicos, cuando menos, en la --- muestra seleccionada para este estudio.

Por otro lado, en aspectos de rehabilitación, es también factible la implementación de programas que incluyan aspectos de atención selectiva con materiales como los aquí utilizados, con la posibilidad, en la actividad clínica, de observar si al incidir en estos aspectos la rehabilitación resulta más eficaz en términos del tiempo que ésta requiere (el cual se sabe es relativamente prolongado), así como valorar si otras modalidades de atención o procesos como la memoria mediata, memoria secuencial auditiva, etc., se ven modificados con este tratamiento.

Asimismo, consideramos muy importante la realización de nuevas investigaciones respecto a la atención selectiva en diferentes canales -como puede ser visual o combinando aspectos auditivos y visuales- así como estudios -- que intenten esclarecer los mecanismos que involucran de -manera global la memoria a corto plazo de los niños disléxicos que estén relacionados con sus fallas en la lecto-escritura, ya que la presente investigación se limita, por -sus propias características, a realizar un análisis descriptivo. Lo propuesto anteriormente conllevaría a echar

luz paulatinamente sobre los diferentes procesos que coadyuvan a que se presente este problema escolar de tan alta incidencia.

Por otro lado, es de fundamental importancia no dejar a un lado que la lecto-escritura no solo implica procesos sensoriomotores, sino en sí misma toda la esfera representativa, de tal modo que no nos enfrentamos únicamente con el problema del decifrado de signos lingüísticos, sino que éstos tengan en el sujeto el enlace semántico.

En este sentido, coincidimos con el punto de vista de Foucambert (1976; citado en Ferreriro, 1987), el cual enfatiza que el hacer de la lectura un problema de decifrado es el origen de problemas en su aprendizaje, ya que puede persistir la incomprensión de un texto aún con un decifrado correcto.

Por lo anterior, consideramos que la reeducación de problemas disléxicos debe integrar tanto aspectos sensoriomotres como aquellos que coadyuvan a desarrollar los representativos. Para ello habrá que determinar cuales son los procesos básicos en ambas esferas (sensoriomotora y representativa) que inciden en el fenómeno para que de esta manera las formas de enseñanza de la lecto-escritura así como las de su reeducación puedan optimizarse.

BIBLIOGRAFIA.

Ajuriaguerra, J. La Escritura del Niño. Tomo 1. Editorial Laia. Madrid, 1964.

Bima, H., Shiavoni, C. El Mito de la Disllexia. Editorial Prisma. México, 1978.

Critchley, M. El Niño Disléxico. Editorial Marfil. Madrid, 1981.

D.S.M. III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Editorial Masson. Madrid, 1983.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Editorial Siglo XXI. México, 1984.

Ferreiro, E., Teberosky, A. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Editorial Siglo XXI. México, 1987.

Ford, C., Pelham, W., Ross, A. Selective Attention and Rehearsal in the auditory short-term memory task performance of poor and normal readers. Journal of Abnormal Child Psychology. Vol. 12. No. 1. 1984, 127-142

Gearheart, B. Incapacidad para el Aprendizaje. Editorial El Manual Moderno. México, 1987.

Goodman, K. (1982). El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (ed.) Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Editorial Siglo XXI. México, 1984.

Goodman, Y. (1982). El Desarrollo de la Escritura en Niños muy Pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Ed.) Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura Editorial Siglo XXI. México, 1984.

Harste, J., Burke, C. (1982). Predictibilidad: Un Universal en la Lecto-Escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Ed.) Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Editorial Siglo XXI. México, 1984.

Kinsborune, M, Kaplan, P. Problemas de Atención y Aprendizaje en los Niños. Editorial La Prensa Médica Mexicana. -

Lambert, A., Hochery, R. Selective Attention and Performance with a multidimensional visual display. Journal of Experimental of Psychology: Human Perception and Performance. 1986. Vol. 12 No. 4. 484-495

Lobrot, M. Alteraciones de la Lengua Escrita y Remedios.
Editorial Fontanella. Barcelona, 1974.

Nieto, M. El Niño Disléxico. Editorial La Prensa Médica -
Mexicana. México, 1985.

Tallis, J. Minotti, H., Tula, R., García, C., Vallejos, R.,
Rebaira, J., Fasce, J., Ruvinsky, R., Schlemenson, S. Di-
ficultades en el Aprendizaje Escolar. Niño y Dávila edito--
res. Argentina, 1986.

Treisman, A. El efecto del material irrelevante en la efi-
ciencia de la escucha selectiva. American Journal of Psy--
chology. 1964. 533-543

Treisman, A., Souther, J. Illusory Words: the role of ---
attention and top-down constrainsts in conjoining letters -
to form word. Journal of Experimental of Psychology: Human
Perception and Performance. 1986. Vol. 12. 3-17

Shiffrin, R., Mackay, D., Shaffer, W. Attending to fortyne
ne spatial positions at once. Journal of Experimental Psy-
chology: Human Perception and Performance. 1976. Vol. 2 --
No. 1. 14-22

Velasco Fernández, R. El Niño Hiperquinético. Trillas, México, 1985.

Wagner, R. La Disllexia y su Hijo. Editorial Diana. México 1983.

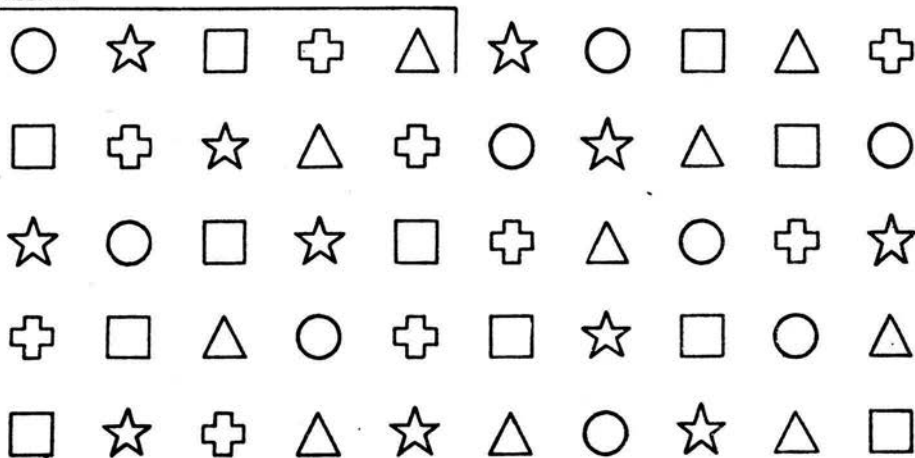
Wilkinson, S., Guminisky, M., Stanovich, I., West, P. Variable interaction between visual recognition and memory in oral reading. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. 1981. Vol. 7. No. 2. 111-119.

Hoja de registro del subtest de memoria visual del Wisc R-M.

CLAVE A
(5-7)



MUESTRA



TIEMPO (120") _____ NUM. CORRECTO _____ VALORACION _____

FORMATO GENERAL DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PADRES DE FAMILIA:

1.- Datos Generales:

Nombre del Niño:

Edad:..... Escolaridad:

Nombre de la Madre:

Edad:..... Escolaridad:.....

Ocupación:

Nombre del Padre:.....

Edad: Escolaridad:.....

Ocupación:

2.- Datos Familiares:

Número de personas que integran la familia, considerando solo aquellas que habitan en el mismo domicilio:.....

Parentesco que guardan los integrantes de la familia:

Número de hijos que integran la familia:

Hombres() Mujeres()

Lugar de nacimiento que ocupó el niño (a) dentro de la estructura familiar.....

Edades de los hijos que integran la familia:

El cuidado cotidiano de los hijos esta a cargo de

La administración doméstica corre a cargo de

3.- Datos de la organización familiar:

El domicilio donde habita la familia es:

Propio () Rentado() Otro ()

Que espacios componen el domicilio donde habita la familia:

.....
.....

Cuales son los horarios de alimentación que sigue la familia:

Desayuno :.....

Comida.....

Cena.....

Otro.....

Con que tipo de servicio médico cuenta la familia:(público, -
IMSS, SSA, etc.- o privado).....

Con qué frecuencia hacen uso del servicio médico.....

A qué tipo de institución educativa (Pública o privada) asisten sus hijos.....

4.- Datos personales del niño(a):

Fecha de nacimiento.....

Asistió el niño(a) a guardería:.....

Desde qué edad:

Hasta qué edad:

Asistió el niño(a) a preescolar:

Desde qué edad:

Hasta qué edad:

A qué edad comenzó a caminar el niño(a):.....

A qué edad comenzó a hablar el niño(a):.....

A qué edad comenzó a leer y escribir el niño (a):.....

Cual es su desempeño actual dentro de la escuela.....
.....
Se le dificulta al niño (a) alguna materia en especial.....
.....
Ha reprobado algún curso el niño (a):.....
Además de la escuela recibe el niño (a) alguna otra formación
académica, deportiva, artística etc.:.....
.....
Padece el niño (a) de alguna enfermedad frecuente:.....
.....
Considera que el niño (a) copia o imita los gestos, hábitos -
o actividades de otras personas:.....
.....
Considera que el niño (a) es capaz de seguir satisfactoria---
mente las instrucciones que se le dan:.....
Obedece instrucciones de personas desconocidas.....
Obedece instrucciones de personas menores o solo de personas
mayores:.....
Considera que el niño (a) es capaz de sostener una conversa--
ción clara con un adulto:.....
Considera que el niño (a) es capaz de sostener una conversa--
ción clara con otro niño (A) de su misma edad.....
Le relata el niño (a) algunas de sus experiencias:.....
Le ha relatado el niño (a) alguna historia o cuento:.....
Canta el niño (a) espontáneamente alguna canción o parte de -
ésta:.....

Lo hace si se lo solicitan:.....
Identifica por su nombre las partes del cuerpo:.....
Sabe el niño (a) su domicilio:.....
Reconoce lugares que visita con alguna frecuencia:.....
Tiene dificultades para pronunciar algunas letras:.....
Al hablar, cantar o leer omite letras o palabras:.....
Al escribir omite letras o palabras:.....
Al escribir invierte el orden o la posición de letras o palabras:.....
Utiliza el niño (a) alguna prótesis para ver u oír;.....
Desde qué edad:.....
Cual es el motivo:.....
Ha sido objeto de alguna intervención quirúrgica:.....
Ha recibido alguna atención psicológica:.....
Tiene dificultades para hacer amistad con otros niños (as) --
de su misma edad:.....
Qué tipo de dificultad:.....
Tiene dificultades con sus hermanos (as):.....
Qué tipo de dificultades:.....
Tiene dificultades con sus maestros:.....
Qué tipo de dificultades:.....
Tiene dificultades con sus padres:.....
Qué tipo de dificultades:.....

AGRADECEMOS TODA SU COLABORACION PARA RESPONDER A ESTA ENTREVISTA. MUCHAS GRACIAS. Y RECUERDE QUE ESTA INFORMACIÓN ES ---
CONFIDENCIAL.

FORMATO DE REGISTRO DEL EXPERIMENTO.

Nombre S. Exp. _____ Edad _____ Esc. _____ H. I. _____ H.F. _____

Nombre S. Cont. _____ Edad _____ Esc. _____ H.I. _____ H.F. _____

Rs. S. Exp. Observac. A-E Rs.Control Observa. A-E

leon
tiburon
perro
conejo

gato
conejo
vibora
paloma

tiburon
vibora
conejo
perro

vibora
tortuga
paloma
conejo

tortuga
gato
paloma
perro

leon
tortuga
tiburon
gato
perro

leon
gato
tiburon
conejo
tortuga

Rs. S. Exp. Observac. A-E Rs. Control Obs. A-E

tiburón
tortuga
león
vibora
paloma

león
paloma
perro
vibora
tortuga

perro
vibora
conejo
gato
tiburón

tiburón
perro
tortuga
vibora
paloma
gato

paloma
tortuga
vibora
gato
tiburón
león

tortuga
vibora
gato
paloma
tiburón
conejo

tortuga
vibora
conejo
perro
paloma
gato

león
perro
tiburón
tortuga
gato

vibora

Rs. S. Exp. Obs. A-E Rs. Control Obs. A-E

leon
tiburon.
perro
conejo

gato
conejo
vibora
paloma

tiburon
vibora
conejo
perro

vibora
tortuga
paloma
conejo

tortuga
gato
paloma
perro

leon
tortuga
tiburon
gato
perro

leon
gato
tiburon
conejo
tortuga

tiburon
tortuga
leon
vibora
paloma

leon
paloma
perro
vibora
tortuga

Rs. S. Exp. Obs. A-E Rs Control Obs. A-E

perro
vibora
conejo
gato
tiburon

tiburon
perro
tortuga
vibora
paloma
gato

paloma
tortuga
vibora
gato
tiburon
leon

tortuga
vibora
gato
paloma
tiburon
conejo

tortuga
vibora
conejo
perro
paloma
gato

leon
perro
tiburon
tortuga
gato
vibora

vibora-cama
paloma-mesa
tortuga-silla
tiburon-plato

vibora-cama
leon-plancha
perro-vaso
paloma-mesa

Rs. S. Exp. Obs. A-E Rs. Control Obs. A-E

gato-escoba
leon-plancha
perro-vaso
paloma-mesa

gato-escoba
conejo-estufa
tortuga-silla
perro-vaso

perro-vaso
tiburon-plato
gato-escoba
paloma-mesa

vibora-cama
tortuga-silla
tiburon-plato
leon-plancha
gato-escoba

perro-vaso
tortuga-silla
conejo-estufa
leon-plancha
vibora-cama

gato-escoba
tortuga-silla
paloma-mesa
perro-vaso
tiburon-plato

leon-plancha
vibora-cama
tortuga-silla
conejo-estufa
gato-escoba

vibora-cama
leon-plancha
tortuga-silla
perro-vaso
conejo-estufa

tortuga-silla
leon-plancha
vibora-cama

Rs. S. Exp. Obs. A-E Rs. Control Obs. A-E

tiburón-plato
león-plancha
gato-escoba

conejo-estufa
perro-vaso
león-plancha

vibora-cama
león-plancha
gato-escoba

paloma-mesa
tortuga-silla
vibora-cama

vibora-cama
paloma-mesa
tortuga-silla
tiburón-plato

vibora-cama
león-plancha
perro-vaso
gato-escoba

gato-escoba
león-plancha
perro-vaso
paloma-mesa

gato-escoba
conejo-estufa
tortuga-silla
perro-vaso

perro-vaso
tiburón-plato
gato-escoba
paloma-mesa

vibora-cama
tortuga-silla
tiburón-plato
león-plancha
gato-escoba

perro-vaso
tortuga-silla
conejo-estufa
león-plancha
vibora-cama.

Rs. S. Exp. Obs. A-E Rs. Control Obs. A-E

gato-escoba
tortuga-silla
paloma-mesa
perro-vaso
tiburon-plato

leon-plancha
vibora-cama
tortuga-silla
conejo-estufa
gato-escoba

vibora-cama
leon-plancha
tortuga-silla
perro-vaso
conejo-estufa

tortuga-silla
leon-plancha
vibora-cama

tiburon-plato
leon-plancha
gato-escoba

conejo-estufa
perro-vaso
leon-plancha
gato-escoba

paloma-mesa
tortuga-silla
vibora-cama

APENDICE "B"

Se valoraron las ejecuciones en la lectura, copia y dictado; y se consideró a los sujetos como disléxicos cuando presentaron desempeños deficitarios en las tres tareas. Con este fin se tomó en cuenta la siguiente lista de errores:

- 1.- Rotaciones: confusión de letras de forma similar que se ubican erróneamente (bxq; pxq; uxn)
- 2.- Inversiones: modificación de la secuencia correcta de las sílabas (la-al; le-el; los-sol)
- 3.- Confusiones: Cambio de una letra por otra de pronunciación similar (b y d; t y d; g y c)
- 4.- Omisiones: supresión de una o varias letras en las palabras.
- 5.- Agregados: añadir letras o repetir sílabas.
- 6.- Contaminaciones: cuando una sílaba o palabras escrita fuerza a la otra y se confunde con éstas, de donde resulta una mezcla de letras.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

7.- Distorciones: ininteligibilidad de lo escrito.

8.- Fragmentaciones inadecuadas de las palabras.

IZT. 1001112

De la misma forma, se tomaron en cuenta los resultados de las pruebas Goodemogh, previendo para el caso de los niños disléxicos una estructuración deficiente del esquema corporal, es decir, puntajes por debajo de su edad cronológica y presentándose en ocasiones indicadores de problemas emocionales.

Para el caso del Test Wisc R-M se tomaron en cuenta, para el grupo de disléxicos, fallas en aspectos perceptivo visuales: en las subpruebas de figuras incompletas (gestalt), diseños con cubos (análisis y síntesis) y composición de objetos (capacidad de organización perceptual); fallas en percepción auditiva: en la subprueba de retención de dígitos (memoria secuencial auditiva); fallas en las subpruebas de comprensión y en la de semejanzas (abstracción y generalización de conceptos).

Es importante señalar, que tanto para la prueba Goodemogh como para la Wisc R-M, no todos los sujetos presentaron todos los datos arriba señalados, pero sí los considerables para reunir un cuadro característico del síndrome disléxico.