

121 2e)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ANALISIS DE LA EJECUCION EN UNA PRUEBA
INFORMAL DE LECTURA EN NIÑOS NORMALES Y
NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :

SOLEDAD RAMOS SORIANO
ESPERANZA RODEA CASTRO

Asesor: Mtra. Silvia Macotela F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1 9 9 0



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

I N D I C E .

	Pag.
INTRODUCCION.	1
El concepto general de Aprendizaje.	4
El concepto de Problemas de aprendizaje.	6
Factores frecuentes asociados a las dificultades en el Aprendizaje.	16
Diagnóstico en las Dificultades en el Aprendizaje.	18
Sistemas de Tratamiento en el area de Problemas de Aprendizaje.	
 LA LECTURA Y SU EVALUACION.	
Aspectos generales de la Lectura.	41
Evaluación de la Lectura.	47
 METODO.	51
 RESULTADOS.	56
Discusión y conclusiones.	68
 Anexos.	74
 Referencias Bibliograficas.	74 Bis.

I N T R O D U C C I O N

La lectura es una habilidad que se demanda constantemente en la vida de los individuos. Las exigencias de la vida moderna incluyen la capacidad de la persona para responder adecuadamente a una gran cantidad de información impresa. No es de sorprenderse, entonces que en las escuelas se otorgue particular importancia a la enseñanza de la lectura.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los niños alcanzan a comprender lo leído en un nivel aceptable, existen otros que fracasan en la escuela debido a que no dominan la lectura.

Para poder ayudarlos, es importante conocer el desarrollo del proceso lector, así como las habilidades que implican el dominio de la lectura y los factores que determinan que el niño tenga éxito o no. Posteriormente, deben identificarse los aspectos primordiales en los que el mal lector está fallando, con objeto de instrumentar los procedimientos necesarios para superar esta deficiencia.

Es posible que el éxito o fracaso del niño respecto a la lectura esté relacionado con la existencia de un problema de aprendizaje. Si éste es el caso, debiera tomarse en consideración que probablemente las deficiencias y habilidades de estos niños son diferentes a las de otros niños sin este tipo de problemas y que por lo tanto, las acciones encaminadas a superar su problema de lectura, deben ser también distintas.

En México se calcula una prevalencia entre el 3% y 4% de -

niños con problemas de aprendizaje (D.G.E.E. 1985), detectados en su mayoría en el nivel de enseñanza primaria. Algunos de ellos, tal vez requieran de ser canalizados a grupos integrados o centros psicopedagógicos. Con la ayuda necesaria, otros podrán continuar funcionando dentro del sistema regular. Cualquiera que sea el caso, es importante contar con la información confiable y precisa sobre las deficiencias del niño en esta área.

El presente trabajo parte de la premisa de que para poder ayudar a la superación de las deficiencias en la lectura debe contarse con información respecto de los aspectos en que el niño tiene dificultad dentro del proceso lector. Asimismo, se considera importante señalar diferencias entre la ejecución del niño "normal" y del niño "con problemas de aprendizaje".

Para contextualizar el trabajo, se ha considerado importante revisar el concepto general del aprendizaje y posteriormente caracterizar el campo de los problemas de aprendizaje. Como un punto colateral se incluyó una revisión sobre lo que diversos autores consideran determinante respecto de las habilidades que representan el dominio de la lectura y sobre las formas en que se ha propuesto evaluar estas habilidades.

Con estos antecedentes se describe un estudio para determinar si existen diferencias de ejecución en una prueba informal de lectura en niños con problemas de aprendizaje y en niños sin este tipo de problemas. Los resultados permiten hacer recomendaciones específicas para superar las dificultades que

los niños con problemas de aprendizaje tienen respecto de algunos componentes del proceso lector.

A N T E C E D E N T E S

EL CONCEPTO GENERAL DE APRENDIZAJE

Diferentes teóricos del aprendizaje han ofrecido definiciones de éste, pero la mayoría se ha apresurado a aclarar que su definición es provisional, parcial o tentativa. Algunos autores de libros, dedicados a asistir al maestro a promover el aprendizaje, no lo definen en absoluto, pero aparentemente asumen que sus lectores tendrán un entendimiento común acerca de lo que quieren decir con aprendizaje (Gearheart, 1987).

Hilgard y Marquis (1969) mencionan un punto de vista fisiológico, que explica el aprendizaje y los cambios progresivos en la conducta debidos a la repetición y que tales cambios se deben probablemente a innovaciones en el sistema nervioso y son posibles debido a la plasticidad y retentiva de este sistema.

Los mismos autores indican que las teorías cognitivas consideran el fenómeno como íntimamente relacionado con la percepción y lo definen como una reorganización del mundo perceptivo, psicológico o conductual de quien aprende.

De acuerdo con Smith (1975), el aprendizaje consiste en un proceso cambiante de elaboración y modificación de la estructura cognitiva.

Otros autores lo definen como un proceso de cambio en la conducta, como lo ilustran las siguientes definiciones:

Aprendizaje es un proceso por el cual un organismo, para satisfacer su motivación adapta o ajusta su conducta con objeto de lograr un fin (Garry y Kingley, 1970).

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la potencialidad de la conducta, que ocurre como resultado de la práctica reforzada (Hilgard y Marquis, 1969).

Se entiende por aprendizaje todo cambio o disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no se atribuye simplemente al proceso de desarrollo (Gagné, 1977).

Gearheart (1987), quien ha trabajado ampliamente en el campo de las dificultades en el aprendizaje, propone la siguiente definición: "Aprendizaje es el proceso a través del cual un desarrollo individual o adquisición del conocimiento, destreza o actitudes, se ve influenciado por la interacción de muchas variables medioambientales e individuales; está altamente relacionado al desarrollo del lenguaje; y su adquisición puede ser originado o modificado a través de la intervención educativa planeada".

Esta definición no explica cómo ocurre el aprendizaje, pero puede servir como punto de partida. La definición enfatiza la intervención de diversas variables, y la posibilidad de afectar el aprendizaje a través de la intervención educativa y la participación del lenguaje en el proceso.

Estos aspectos han sido considerados claves al hablar del área de los problemas de aprendizaje, un término relativamente

reciente que ha recibido considerable atención en las últimas décadas.

EL CONCEPTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Una de las aproximaciones más recientes respecto a los problemas de aprendizaje corresponde a la que ofrece la Asociación Psiquiátrica Americana (DMS III-R, 1988) que clasifica los trastornos de aprendizaje dentro de los trastornos del desarrollo. Esta definición tiene la ventaja de que integra los numerosos elementos que han conformado el desarrollo del área de problemas de aprendizaje.

Además detalla con claridad los trastornos y sus características, lo cual permite distinguir este tipo de problemas de otros, tales como el bajo rendimiento.

La sintomatología esencial de este grupo de trastornos consiste en una alteración de las habilidades cognitivas, verbales, motoras o sociales. La alteración puede implicar un retraso general, como el retraso mental o bien un retraso o fracaso en el aprendizaje de una habilidad específica del desarrollo o en múltiples áreas en las que existen alteraciones cualitativas del desarrollo. Los trastornos específicos del desarrollo se caracterizan por un déficit notable en una o más habilidades específicas, no explicable por un retraso mental o una escolaridad insuficiente y que tampoco se debe a un defecto visual o auditivo ni a un trastorno neurológico demostrable o localizable, aunque puede haber signos neurológicos menores o

anormalidades en E.E.G. El diagnóstico se hace solamente si el déficit interfiere de manera significativa en el rendimiento - académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren de esa o esas habilidades.

Dentro del concepto se incluyen las siguientes subclases:

1) Trastorno en el desarrollo de la lectura. Consiste en un déficit notable en el desarrollo de las habilidades para reconocer las palabras y comprender el texto que se lee . La lectura oral se caracteriza por ser lenta y por omisiones, distoriones y sustituciones de palabras, con aparición de claudicaciones o bloqueos, la comprensión también se ve afectada.

2) Trastorno en el desarrollo del cálculo aritmético. Diversos tipos de actividad pueden verse afectadas por este trastorno. Habilidaddes lingüísticas (como la comprensión y el empleo de nomenclatura matemática, comprensión o denominación de operaciones matemáticas y la codificación de problemas presentados con símbolos matemáticos), habilidades perceptivas (como el reconocimiento o la lectura de símbolos numéricos o signos aritméticos y la agrupación de objetos en conjuntos), habilidades de atención (como copiar figuras correctamente en las operaciones matemáticas básicas, recordar el número que "lleva---mos" y que tenemos que añadir en cada paso y observar los signos de las operaciones, contar objetos, aprender las tablas de multiplicar).

3) Trastorno en el desarrollo de la escritura. Puede manifestarse a través de errores en el deletreo, en la gramática o

en la puntuación de frases, o por una organización pobre de cada párrafo.

4) Trastorno en el lenguaje y el habla. Consiste en un fracaso persistente en la articulación correcta de los sonidos del lenguaje hablado, en una edad en la que no debería presentarse. Se manifiesta por frecuentes articulaciones erróneas, sustituciones y omisiones en los sonidos que componen el lenguaje hablado, dando la impresión de una "conversación infantil".

La dificultad de articulación es más patente en aquellos sonidos que se adquieren más tardíamente en las etapas del desarrollo (r, s, t, f, z, l, ch). Hay una considerable variedad entre los niveles de gravedad de éste trastorno. El lenguaje hablado del niño puede ser perfectamente comprensible, parcialmente inteligible o ininteligible.

El trastorno en el desarrollo del lenguaje puede ser de tipo expresivo o de tipo receptivo. En el primer caso pueden presentarse limitaciones en el vocabulario, dificultad para adquirir nuevas palabras, errores en vocabulario (sustituciones, circunloquios, generalizaciones o empleo de jergas), frases cortas, estructuras gramaticales simplificadas, limitación en la variedad de frases, omisiones de partes fundamentales de las mismas y orden poco usual en las palabras. El segundo varía de acuerdo a la gravedad y a la edad del niño. Puede haber sólo dificultad en la comprensión de un tipo particular de palabras o frases, en casos más graves puede haber disfunciones

múltiples, incluyendo la incapacidad para comprender el vocabulario básico o las frases simples o déficit en distintas áreas del procesamiento auditivo.

5) Trastorno en las habilidades motoras. En niños pequeños se puede observar torpeza motora y retraso en el desarrollo de los hábitos motores básicos: los niños mayores presentan dificultades en diversas conductas motoras como manipulación de rompecabezas, construcción de modelos a escala, juegos de pelota, dibujos y escritura.

Aun cuando esta forma de describir los problemas de aprendizaje, puede considerarse la más actual, los esfuerzos por realizar una descripción adecuada, se han venido trabajando desde hace varios años.

En 1981 en los Estados Unidos, después de prolongadas discusiones, los representantes de seis organizaciones integrantes del NJCLD (National Joint Committee for Learning Disabilities), acordaron definir el término "problemas de aprendizaje" de la siguiente manera:

"Problemas de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para: escuchar, hablar, leer, escribir, razones o realizar actividades relacionadas con las matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y se presupone son debidas a una disfunción del sistema nervioso central. Aun cuando una inhabilidad en el aprendizaje puede ocurrir junto con -

otras condiciones de desventaja (impedimentos sensoriales, retardo mental, instrucción insuficiente o inadecuada, factores psicogenéticos), esto no es el resultado directo de esas condiciones o influencias".

Meyers y Hammill (1981) analizan la definición en cada uno de sus componentes, indicando lo siguiente:

1.- En relación al término "genérico" señalan que se está haciendo referencia a una gran variedad de desórdenes específicos que pueden agruparse de manera razonada y conveniente. La mayoría de las autoridades parecen estar de acuerdo en que los problemas de aprendizaje son de naturaleza específica. Con esto quieren decir que las dificultades individuales se refieren a una o más habilidades, pero que no incluyen todas éstas.

2.- En lo que respecta al concepto "grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas" se hace hincapié en desórdenes de tipo específico, cuyos efectos son altamente nocivos para el individuo, es decir, su presencia altera y limita seriamente la ejecución del individuo para regular una parte de sus habilidades.

3.- En lo que toca a la parte que señala "en la adquisición y uso del lenguaje oral, lectura, escritura, razonamiento y habilidades matemáticas", los autores indican que para que un individuo sea considerado con incapacidad en su aprendizaje, el desorden ha de resultar en un serio impedimento de una o más de las habilidades citadas. En este punto el NJCLD ha mostrado un casi total acuerdo entre los profesionales en el campo de -

los problemas de aprendizaje, acuerdo que está basado en el hecho de que los terapeutas para adiestrar o compensar los problemas de escritura, lectura o matemáticas, lo hacen en forma directa o tratando con los procesos llamados subyacentes (memoria, percepción, etc.) con la esperanza de que los resultados se generalicen haciendo que los niños adquieran estas habilidades. Sin embargo, independientemente de su particular orientación la mayoría opina que la meta final de los esfuerzos instruccionales es producir o facilitar una ejecución más eficiente.

4.- "Estos desórdenes son intrínsecos al individuo". Esta frase significa que la fuente del desorden sólo puede ser encontrada dentro de la persona que se ve afectada. "Y se presupone ser debida a una disfunción en el S.N.C.". Aquí se hace una declaración categórica de que la causa asumida de las incapacidades se encuentran en el S.N.C. Esta disfunción puede ser secuela de una lesión traumática en los tejidos, por factores inherentes, insuficiencias bioquímicas, imbalances u otras condiciones similares.

5.- "Aun cuando una incapacidad en el aprendizaje pueda ocurrir concomitantemente con otras condiciones de desventaja o influencias medioambientales". Es decir que los problemas de aprendizaje se encuentran en todo tipo de personas, incluyendo aquellas con retardo mental o ser miembro de una cultura diferente.

6.- "Esto no es el resultado de estas condiciones o in---

fluencias". El último elemento de la definición descansa en la creencia de que los problemas de aprendizaje son diferentes de otras condiciones incapacitantes, aunque pueda coexistir en un individuo con otras limitaciones.

Los seis puntos anteriores, resumen de manera general, lo que se considera como aspecto definitorio del campo de los problemas de aprendizaje.

Una aproximación adicional es el punto de vista neurofi-
siológico en el que se hace referencia de que las dificultades específicas en el aprendizaje son síntomas observables de algu-
na desorganización neurológica subyacente.

Un ejemplo de esto se encuentra en el planteamiento de De-
lacato (en Meyers y Hammill, 1987), quien afirma: "La organiza-
ción neurológica es aquella condición fisiológica óptima, que
existe única y completamente en el hombre y es resultado de un
desarrollo neural ontogénico ininterrumpido. El desarrollo re-
capitula la evolución neural filogenética del hombre".

Subsiguientemente la premisa básica de Delacato, es que -
si el hombre no sigue el continuo secuencial del desarrollo -
neurológico manifestará problemas de movilidad y de comunica-
ción.

Si en cualquier etapa ocurre una lesión o si los factores
ambientales impiden el desarrollo del niño en su proceso natu-
ral, dará muestras de disfunción neurológica o de desorganiza-
ción, ya sea en el lenguaje o en la movilidad. Los niños que -
tienen problemas en el lenguaje, en especial al leer casi siem

pre demuestran que no han conseguido alguna dominancia cortical hemisférica.

Por otro lado Myklebust (1971) sostuvo que los niños con trastorno en el aprendizaje manifestaban "impedimentos neurológicos", término que abarca, parámetros conductuales y fisiológicos. Dentro de este marco de referencia, el impedimento neurológico para aprender indica que el trastorno se manifiesta en el comportamiento y que es atribuible a una causa neurológica.

Para un desarrollo normal del lenguaje se considera que es esencial un funcionamiento adecuado de los sistemas nervioso periférico y central lo mismo que la existencia de una integridad psicológica. Cuando el funcionamiento de una o más de las integridades necesarias es inferior a lo óptimo, pueden surgir algunas dificultades. Un funcionamiento subóptimo en cualquiera de las áreas resultará en deficiencias de aprendizaje.

El autor señaló 5 grupos generales de trastornos neurológicos del aprendizaje:

- 1) Trastornos del lenguaje auditivo.
- 2) Trastornos de lectura.
- 3) Trastornos del lenguaje escrito.
- 4) Trastornos de la aritmética.
- 5) Trastornos no verbales del aprendizaje.

Y 4 categorías específicas que influyen adversamente en el aprendizaje:

- 1) Perturbación perceptual: incapacidad de identificar, - discriminar e interpretar sensaciones.
- 2) Perturbación de la imaginiería: incapacidad de evocar - experiencias comunes aunque hayan sido percibidas.
- 3) Trastornos en los procesos simbólicos: incapacidad para adquirir facilidad para representar simbólicamente la experiencia.
- 4) Trastornos en la conceptualización: incapacidad de generalizar y catalogar la experiencia.

De acuerdo a la teoría de la organización neurológica, - nunca son dañadas todas las células del cerebro; las que quedan intactas se pueden entrenar para que asuman las funciones - de las que han quedado destruidas. Tal suposición conduce naturalmente al optimismo con respecto a los beneficios del tratamiento.

Por otro lado Frostig y Horne (en Meyers y Hammill, op. - cit.) afirman que: la percepción es una de las funciones psicológicas primordiales, sin la cual "aún las más simples funciones corporales como la respiración y la evacuación se detendrían y sería imposible continuar viviendo". En breve, la percepción es aquella capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales, correlacionándolas con otras experiencias. La percepción tiene lugar no en el órgano receptor sino en el cerebro. Frostig y Horne señalan que la incapacidad de la percepción visual puede ser resultado de un retraso en la madurez, por alguna lesión cerebral o por factores genéticos y

ambientales. Afirman que si el desarrollo de la percepción visual, que ocurre entre las edades de 3.5 a 7.5, resulta impedido, aparecerán deficiencias cognoscitivas.

Diversos autores han descrito las características más comunes de los niños con problemas de aprendizaje. Entre ellos - Clements (en Bryant y Bryant, 1975), a partir de una revisión exhaustiva de la literatura, señala las características más sobresalientes a manera de síntomas:

- 1) Desórdenes en la expresión.
- 2) Problemas académicos.
- 3) Desórdenes en procesos del pensamiento.
- 4) Dificultad en la formación de conceptos.
- 5) Ejecución irregular e impredecible en las pruebas.
- 6) Impedimentos en la percepción.
- 7) Indicadores neurológicos específicos.
- 8) Desórdenes en la función motora.
- 9) Características físicas diversas: babeo, enuresis, adquisición lenta en el control de esfínteres.
- 10) Características emocionales tales como: impulsividad, mala adaptación, explosividad, baja tolerancia a la frustración.
- 11) Características relacionadas con el sueño: sueño anormalmente ligero o profundo.
- 12) Capacidad irregular para relacionarse.
- 13) Variaciones en el desarrollo físico.
- 14) Irregularidades en la conducta social.

- 15) Variaciones e irregularidades en la personalidad.
- 16) Desórdenes de atención y concentración.

FACTORES FRECUENTEMENTE ASOCIADOS A LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.

Las dificultades en el aprendizaje frecuentemente son una combinación de múltiples causas: en muy pocos casos se deben a la acción de un factor único o a la influencia de una condición aislada y en muchas ocasiones no resulta fácil discernir cuál sea la causa y cuál el efecto de éstas dificultades (Brueckner y Bond, 1980), por ejemplo consideran que niños que viven en ambientes inadecuados, desorganizacos o caóticos, pueden tener algunas dificultades para mantener la atención y dirigir la conducta hacia un objeto determinado, confundiendo su sintomatología con los que presentan trastornos en el aprendizaje.

Ciertas condiciones internas y externas por su propia naturaleza obstructiva o por su inadecuación a las limitaciones intrínsecas del sujeto, contribuyen a obstaculizar el proceso normal del aprendizaje. En la revisión de la literatura (Brueckner y Bond 1980, Wagner 1982, Bima y Schiavoni 1980, Asociación Psiquiátrica Americana 1988), se encuentran los siguientes:

- 1.- Factores neurológicos y trastornos de conducta.
 - a) Trastornos por déficit en la atención con hiperactividad, falta de persistencia en la tarea e impulsividad.

sividad incluyendo agresividad y negativismo desafiante.

- b) Trastornos por ansiedad. Angustia de separación, - ansiedad excesiva relacionada con la separación - del niño de las personas a las que se haya vinculado. Angustia de evitación del contacto con personas desconocidas.
- c) Problemas de conducta. Pobre patrón de sueño o alimentación, inquietud, letargo, fantaseos, ensueños, indiferencia e inestabilidad emocional, llanto inusual.

2.- Factores físicos y sensoriales.

- a) Estado físico general. Mala nutrición, enfermedades frecuentes, alteraciones en el funcionamiento glandular, fatiga, defectos visuales o auditivos, - problemas motores.
- b) Deficiencias sensoriales, visión pobre, deficiencias visuales específicas. Deficiencias en la agudeza auditiva, diferencias en la discriminación y combinación auditiva.

3.- Condiciones Ambientales y Educativas.

- a) Falta de experiencia temprana.
- b) Condiciones desfavorables en el hogar, actitud de - los padres respecto a la escuela y el trabajo escolar de los hijos, excesiva presión y crítica negativa, medio ambiente familiar desorganizado, caóti

co o inadecuado.

- c) Condiciones desfavorables en la comunidad. Falta - de oportunidades educativas, diferencias cultura-- les o lingüísticas.
- d) Faltas frecuentes a la escuela por cualquier razón.
- e) Educación severa o repentinamente interrumpida.
- f) Récord acumulativo escolar con historia de repeti-- dos fracasos.
- g) Maltrato físico o psicológico por profesores ante-- riores.
- h) Métodos de instrucción deficientes.
- i) Condiciones escolares desfavorables.

Los factores que contribuyen al desarrollo del niño pue-- den identificarse dentro de la situación global enseñanza-apren-- dizaje, en elementos tales como el programa, los procedimien-- tos, el ambiente físico-social en el que el niño se desénvuel-- ve tanto dentro como fuera de la escuela y las características mentales, físicas, emocionales, sociales y morales del propio niño. En condiciones óptimas, con programas adaptados a sus ne-- cesidades, capacidades e intereses, la mayor parte de los alum-- nos progresarían satisfactoriamente. (Brueckner y Bond, 1980).

DIAGNOSTICO EN LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.

El diagnóstico en el trastorno de las habilidades académi-- cas se hace con la ayuda de pruebas estandarizadas, administra--

das en forma individual, que miden tanto el nivel de desarrollo de la habilidad deficitaria como la capacidad intelectual del niño. Para clasificar a un sujeto entre los que tienen dificultades reales en su aprendizaje es necesario que la correlación entre la inteligencia medida con test individuales y los niveles de instrucción, sea relativamente baja (Meyers y Hammil, 1987).

La Asociación Psiquiátrica Americana establece los siguientes parámetros para el diagnóstico de estas dificultades:

- a) El rendimiento en las pruebas estandarizadas de una o más habilidades específicas. Administradas en forma individual es notablemente menor el nivel de expectación, dada la escolarización y la capacidad intelectual del niño.
- b) La alteración interfiere de manera significativa en el aprendizaje académico o en las actividades de la vida cotidiana que requiere de esta habilidad.
- c) La alteración no se debe a un defecto físico, déficit sensorial, trastornos neurológico demostrable y localizable (aunque puede haber signos neurológicos menores y alteraciones en E.E.G.), deficiencia mental o influencias medioambientales. Según Jedryseck y Cols. en (Meyers y Hammill, 1987), la evaluación educativa es un procedimiento de pruebas estructuradas que se emplean para cerciorarse de cuáles son las funciones mentales de un niño y sus logros en varios campos. Constituyen

una oportunidad de observar cómo aprende en condiciones normales y explorar su capacidad para dominar nuevos conocimientos. Trata de descubrir los obstáculos que puedan aparecer en forma de deficiencias específicas. La evaluación proporciona al maestro o terapeuta una guía para el curso o programa de remedio, y el perfil educativo del niño es la base para la preparación del programa didáctico.

Para Meyers y Hammil (1987), el proceso de identificación empieza localizando a aquellos alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje y concluye con la toma de decisiones sobre cuál es el tipo de impedimento que puede tener un niño y si lo tiene, en qué ambiente se le puede enseñar mejor.

Brueckner y Bond (1980), afirman que los pasos sucesivos para la identificación y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje son fundamentalmente los siguientes:

- 1.- Establecimiento de las metas educativas que sirven de guía tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.
- 2.- Comprobación del rendimiento escolar del alumno mediante pruebas y procedimientos de evaluación, con objeto de determinar los aspectos positivos y negativos de su aprendizaje.
- 3.- Consideración de todos los factores que pueden contribuir al desarrollo anormal del aprendizaje, basándose en experiencias anteriores y en los resultados de la investigación.
- 4.- Examen preliminar del caso, que permita seleccionar -

para su investigación sistemática, los factores que se consideran como más probables causas de la dificultad, descartando el estudio de aquellas cuya asociación parezca más remota.

- 5.- Comprobación y análisis sistemáticos de las realizaciones del alumno en todos los aspectos de la asignatura o actividad escolar en que el aprendizaje presenta obstáculos para determinar la extensión y gravedad de la deficiencia y sus causas probables. Esta fase requiere de test analíticos, procedimientos clínicos y reunir cuanta información se considera útil en relación con el caso.
- 6.- Planteamiento de un programa correctivo y consideración de las formas más viables para su puesta en práctica.
- 7.- Finalmente comprobación de la validez del diagnóstico y de la eficiencia del tratamiento, mediante la evaluación continua del rendimiento y del ritmo de progreso del alumno.

Los mismos autores clasifican los métodos de evaluación en dos grandes grupos: métodos cuantitativos o de medida, caracterizados por la aplicación de unidades precisas y normas objetivas expresadas en términos numéricos y métodos de evaluación consistentes en reunir y estudiar aquellos datos de tipo cualitativo, para los que no disponemos o a los que no son aplicables las normas cuantitativas expresables en términos ob

jetivos. Hacen referencia a la acumulación de datos mediante procedimientos de tipo subjetivo.

Entre los tests subjetivos y medidas estandarizadas tenemos:

- a) Test mentales o de inteligencia.
- b) Test de instrucción.
- c) Test de capacidades y destrezas.
- d) Modelos fisiológicos y exámenes médicos.
- e) Test de personalidad y adaptación.
- f) Inventarios de intereses.
- g) Pruebas de recuerdo libre o respuesta libre, de texto mutilado, falso o verdadero, elección múltiple y de series paralelas.
- h) Escalas objetivas de producción.

En los procedimientos menos rigurosos de evaluación de la conducta se encuentran:

- a) Realización de una tarea.
- b) Exámenes tradicionales.
- c) Registros de conducta escolar o extraescolar.
- d) Entrevistas e interrogatorios.
- e) Informes por escrito.
- f) Análisis de ejercicios escritos, respuestas orales o de la descripción oral de los métodos de trabajo y de los datos que figuren en los registros escolares y otros.
- g) Exámenes médicos, psiquiátricos y psicológicos.

h) Utilización de aparatos y equipos clínicos especiales.

Y consideran tres niveles en el diagnóstico:

- 1.- Diagnóstico general que consiste en la aplicación sistemática de pruebas y otras técnicas de evaluación para comprobar el rendimiento medio de las clases, de una escuela o de la población escolar en donde se toma en cuenta: estado de salud, desarrollo, rendimiento intelectual, historia escolar, conducta, ambiente social y otras consideraciones de interés.
- 2.- Diagnóstico analítico, proceso por el cual se identifican anomalías y deficiencias específicas en el aprendizaje de algunas técnicas o disciplinas mediante el uso de medidas de evaluación.
- 3.- Estudio de casos individuales. Se basa en la investigación minuciosa de un individuo con dificultades en su aprendizaje.

Finalmente, en relación con otras fuentes de información, para C. Delacato (en Meyers y Hammil, 1987) la evaluación diagnóstica se inicia con un historial detallado del desarrollo del niño con factores pre, peri y postnatales; condición durante el embarazo, tiempo de gestación, casos traumáticos, factor RH; si la madre padeció fiebre, enfermedades virales eruptivas, hemorragias, obesidad, hiper o hipotensión o alguna otra enfermedad; aspectos del proceso del nacimiento, duración del trabajo de parto y características de este tipo de anestesia, condiciones al nacer, complicación, llanto, coloración.

Asimismo, el autor sugiere obtener información acerca del desarrollo temprano, alimentación, desarrollo psicomotor y de lenguaje, control de esfínteres, enfermedades, traumatismos, -deshidratación, invalances, características del sueño, así como datos de la morbilidad durante los seis primeros meses de vida, gateo, marcha.

SISTEMAS DE TRATAMIENTO EN EL AREA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

A lo largo del desarrollo del campo de los problemas de aprendizaje, se han empleado diversas estrategias de tratamiento, cuyo propósito general es el de ayudar a los niños con este tipo de problemas a resolverlos de manera eficaz. Gearheart (1981) indica que las diversas estrategias y enfoques se pueden dividir en los siguientes:

- A.- Sistemas relacionados con el lenguaje.
- B.- Sistemas perceptivomotrices.
- C.- Sistemas multisensoriales.
- D.- Sistemas relacionados con la medicina.
- E.- Sistemas relacionados con la modificación de conducta.
- F.- Sistemas dirigidos a los niños hiperactivos.

A continuación se describe brevemente estos sistemas:

- A.- Sistemas relacionados con el lenguaje.

Myklebust (1971) definió el lenguaje como un comportamiento simbólico; incluye la capacidad de abstraer, dar significado a las palabras y emplear éstas como símbolos de pensamiento.

y sentimiento. Supone cinco niveles de abstracción: sensación, percepción, imaginación, simbolización y conceptualización. - Considera que cada uno de estos niveles se traslapan y que las etapas evolutivas se relacionan directamente con la experiencia, por lo que no se pueden considerar como categorías mutuamente excluyentes.

Señala doce principios fundamentales para rehabilitación de los trastornos psiconeurológicos del aprendizaje.

- 1.- La enseñanza ha de ser individualizada.
- 2.- Es esencial que la enseñanza se proporcione de acuerdo a la disposición del niño y según un programa equilibrado.
- 3.- La enseñanza ha de acercarse lo más posible al nivel de participación.
- 4.- Debe recordarse que lo adquirido, precede a la expresión.
- 5.- Debe enseñarse hasta el nivel de tolerancia, evitando la sobrecarga.
- 6.- Debe emplearse la estimulación multisensorial.
- 7.- Es necesario superar las deficiencias sin estimulación excesiva o exigiendo demasiado de la propia capacidad.
- 8.- Debe evitarse prestar atención solamente a los déficits.
- 9.- Conviene proporcionar entrenamiento perceptual cuando se requiere.

- 10.- Deben controlarse las variables importantes como la atención, la proximidad, el tamaño.
- 11.- Se necesita desarrollar tanto las tareas verbales como las no verbales.
- 12.- Hay que proceder mediante criterios conductuales y consideraciones psiconeurológicas.

Algunas de las pautas utilizadas para la corrección de los diversos tipos de trastornos son las siguientes:

- 1.- Trastornos auditivos. El niño debe compaginar sonidos y experiencias en un ambiente que no contenga estímulos visuales, distractores.
- 2.- Trastornos de la lectura. El objetivo es fomentar la integración de la experiencia, la palabra hablada y la palabra impresa. Para el niño con dislexia visual se sugiere que se emplee el procedimiento silábico-fonético de enseñanza a la lectura. Para el niño con dislexia auditiva se recomienda emplear características del método global de enseñanza de la lectura. Se extraen las palabras del vocabulario común del niño y se iguala con objetos de experiencia.
- 3.- Trastornos del lenguaje escrito. El objetivo es que el niño adquiera los patrones visuales cinestésicos para dominar la escritura. Se recomienda iniciar con líneas verticales, posteriormente vendado, se le guía para que las siga con los dedos y luego se le pide que las reproduzca.

- 4.- Trastornos en la aritmética. Tiene por objeto la adquisición de destrezas en el empleo de las relaciones cuantitativas. Se emplean materiales concretos y se puede iniciar con la enseñanza de los principios de orden, cantidad, tamaño, espacio y distancia.
- 5.- Trastornos no verbales del aprendizaje. Tiene como propósito que el niño reconozca gestos y ademanes adecuados, domine su imagen corporal y aprenda el control de la distracción, la perseverancia y la deshiniación. Se sugiere emplear fotografías y figuras realistas que permitan asociar movimientos, gestos y ademanes con acciones, estado de ánimo y emociones.

Esta estrategia de tratamiento se deriva fundamentalmente de la prueba desarrollada por Kirk, Mc Carthi y Kirk (1968) llamada ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities). Esta prueba trata de analizar las capacidades psicolingüísticas que se consideran base del rendimiento escolar. La prueba maneja tres dimensiones: procesos psicolingüísticos, niveles de organización y canales de comunicación:

1.- Los procesos psicolingüísticos son:

- a) Recepción, que se refiere a la capacidad para extraer significado de los símbolos visuales o auditivos.
- b) Expresión, que se refiere a la capacidad para expresar significados vocalmente o por medio de ademanes o gestos.

c) Organización se refiere a la capacidad para asociar y manipular símbolos lingüísticos de manera significativa.

2.- Los niveles de organización son:

- a) El nivel automático que incluye actividades que requieren de la retención de secuencias y después de la ejecución de hábitos.
- b) El nivel representativo que incluye aquellas actividades que requieren significados de símbolos auditivos o visuales.

3.- Canales de comunicación que son:

- a) Canales de entrada (auditiva y visual).
- b) Canales de salida (vocal y motriz).

A partir de los resultados de la prueba los autores compilaron sus sugerencias terapéuticas en la cual se ofrece nueve principios generales que debe seguir el maestro en la terapia de este tipo de problemas. Estos principios son:

- 1.- Distinguir entre la prueba y enseñanza. Los Kirk señalan que ni la prueba debe emplearse como dato único, ni los lineamientos remediales como única alternativa instruccional.
- 2.- Preparar en las áreas deficientes. Una meta debe consistir no sólo en compensar sino en corregir.
- 3.- Utilizar las áreas de fuerza. Se han de preparar tareas que conjuguen las áreas fuertes y las débiles, para que así se facilite la corrección.

- 4.- Emplear apropiadamente presentaciones multisensoriales (visual, auditiva, cinestésica, táctil).
- 5.- Remediar primero las deficiencias previas, ejem. entrenar primero procesos receptivos y después expresivos, comprensión del lenguaje antes del habla, etc.).
- 6.- Utilizar la retroalimentación. Esta puede ser interna y externa, dando oportunidad a que el niño coteje su desempeño, haciendo que el terapeuta lo comente con la tarea.
- 7.- Desarrollar capacidades funcionales. Consiste en preparar al niño en aquellas habilidades que más necesita para desenvolverse normalmente en su casa y en la escuela.
- 8.- Empezar con los programas de corrección lo más tempranamente posible.
- 9.- Individualizar la enseñanza. Los planes que se hagan deben basarse siempre en las necesidades personales de cada niño.

Sistemas perceptivo-motrices.

Dentro de estos métodos y técnicas se insiste en que se procure un desarrollo temprano de los aspectos motores y visuales especiales del niño.

Una de las personalidades más representativas de estos sistemas es Marianne Frostig, quien elaboró el test de "desarrollo de la percepción visual" junto con un programa de remedio (Frostig y Horne 1966) para facilitar la detección temprana de

las deficiencias en la percepción visual, enfoca su atención - tanto al grado como a la clase de desviación. Para su elaboración se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- 1.- Que fueran indispensables para la escuela.
- 2.- Que afecten al organismo en su totalidad en mayor grado que en algunas de sus funciones.
- 3.- Que se desarrollaran tempranamente en la vida.
- 4.- Que aparecieran frecuentemente perturbadas en los niños, diagnosticados como neurológicamente impedidos.
- 5.- Que sirvieran para exámen de grupo.
- 6.- Y que la preparación en esas habilidades fuera exitosa en muchos casos.

Las cinco áreas de la percepción visual que comprenden - los subtest son:

- 1.- Coordinación oculo-manual, que es la capacidad de integrar la visión con los movimientos del cuerpo, en particular las capacidades necesarias para manejar lápiz y papel. Los procedimientos para entrenamiento de los movimientos ojo-mano se realizan en hojas de trabajo de Frostig. Se trata de colores, trazar y dibujar líneas rectas, curvas o quebradas entre guías que cada vez se hacen más estrechas y al final quedan eliminadas.
- 2.- Discriminación figura-fondo. Consiste en seleccionar un centro de atención particular entre una masa de estímulos. Las tareas incluyen trazar líneas o identifi

car figuras que aparecen sobre fondos cada vez más complejos, y reconocimiento de figuras intercaladas y escondidas, así como el completamiento de figuras y actividades de ensamblado.

- 3.- Constancia Perceptual. Aquí se mide la habilidad de reconocer que una figura puede variar de tamaño, textura o posición, sin alterar su forma básica; en las hojas de trabajo se realizan ejercicios de igualación, de discriminación y categorización de diversas formas y animales.
 - 4.- Posición en el espacio. Se trata de distinguir una forma determinada de otras figuras, sea que presente en una posición idéntica, rotada o invertida. En el programa se procura que el niño se percate de posición del cuerpo en relación a los demás objetos. Se recomienda fortalecer conceptos tales como izquierda, derecha, delante, atrás, arriba, abajo.
 - 5.- Relaciones espaciales. Se mide mediante este subtest la capacidad de percibir dos o más objetos con relación a uno mismo entre sí. Se presentan hojas de trabajo con problemas dispuestos en secuencias para complementar figuras, recordar una oración, ensamblar diferentes partes de algo y copiar figuras.
- C.- Sistemas Multisensoriales.

Las técnicas de Grace Fernald son ejemplo por excelencia

de lo que se conoce como V.A.C.T. o sistema visual-auditivo cinestésico táctil y son la base para otros sistemas correctivos de la lectura.

Como requisito previo al programa de remedio, propuesto por esta autora se requiere de un "recondicionamiento positivo", que se basa en la suposición de que casi todos los niños han experimentado fracasos escolares, se condicionan y aparecen emociones tales como temor, rabia, respuestas negativas, hurañas o baja autoestima, particularmente relacionadas con el contexto escolar.

El recondicionamiento exige: primero un ambiente en donde queden eliminados los estímulos que dan pie a la emoción que se debe evitar. En segundo lugar proporciona un estímulo que se vincule con la emoción positiva; una vez que ya se ha establecido bien el patrón se introduce el elemento que se desea recondicionar. El recondicionamiento termina cuando ese elemento produce la reacción emocional deseada ante el nuevo estímulo.

Para iniciar el programa deben tomarse en cuenta las siguientes condiciones:

- 1.- Evitar atraer la atención del niño hacia situaciones cargadas emocionalmente como presionarlo demasiado para que aprenda, señalar sus fracasos, dirigir la atención hacia lo que no puede aprender, subrayar la importancia futura de su éxito.

- 2.- Evitar utilizar métodos que la experiencia ha demos--

trado que no funciona.

3.- Planear la transición gradual para que no se desligue el tratamiento de la instrucción normal.

El primer paso consiste en explicarle al niño que hay un nuevo sistema para enseñarle palabras que ha tenido éxito con otros niños con problemas como los de él.

Etapa 1.- Se pide al niño que seleccione la palabra que desea aprender, no importa su longitud, el niño escribirá la palabra con un crayón, haciendo una escritura clara y grande, traza la palabra con el dedo y va pronunciando cada parte de la palabra a medida que la traza. Se repetirá el proceso hasta que el niño pueda escribir la palabra sin mirar la muestra. Cuando el niño ha internalizado el hecho de que puede escribir y reconocer la palabra, se le anima a que escriba historias. Cuando el niño ha escrito una historia el terapeuta la escribe a máquina y el niño lee la historia inmediatamente después de que el terapeuta la ha escrito.

Cuando se ha completado una historia y las palabras se han empleado de manera significativa, se le dan nuevas palabras las cuales él escribe y archiva en orden alfabético en una caja que sólo él empleará éste archivo de palabras es una forma de afirmar el alfabeto sin necesidad de enfatizar la memoria mecánica.

El niño debe escribir la palabra después de seguir el trazo varias veces sin mirar el modelo. Escribirá las palabras como unidades, en caso de error o interrupción debe tacharse y -

empezar la secuencia de nuevo. Siempre debe decirse la palabra en voz alta o baja, ha de establecerse una conexión entre el sonido y la forma, para que la estimulación visual de inmediato suscite la vocalización.

En la etapa 2 ya no se necesita hacer el trazado. El niño continúa escribiendo con libertad y leyendo lo que ha escrito, continúa vocalizando las palabras que aprende.

En la etapa 3 el niño aprende directamente de la palabra escrita, mira la palabra y ha de poder escribirla sin vocalizar o copiar. En esta etapa ya se le presentan libros y puede leer en ellos pero se le dirá toda palabra que no conozca, al terminar se repasarán las nuevas palabras y se escribirán de memoria.

La etapa 4a. y última empieza cuando el alumno puede generalizar y sacar nuevas palabras por su parecido con palabras ya conocidas.

D.- Sistemas relacionados con la medicina.

Estos sistemas vinculan directamente el desempeño académico con el funcionamiento orgánico en general y en particular con el sistema nervioso central, incluye tratamientos farmacológicos, ortomoleculares y dietéticos.

Con respecto al empleo de fármacos debe hacerse notar que la farmacología se ha dividido en dos:

- a) Neurofarmacología, que estudia los efectos de las drogas en el S.N.C.
- b) Psicofarmacología que estudia cómo afectan las drogas

a la conducta: habilidad para pensar, atender, los sentimientos, las habilidades perceptivo-motoras, etc.

Las drogas empleadas en niños se clasifican en:

- a) Psicótropas, que a través de sus efectos en el cerebro influyen en la conducta, la cognición y la efectividad.
- b) Antiepilepticos que se emplean para manejar desórdenes convulsivos.

Acerca de los tratamientos con fármacos se han vertido - las siguientes opciones:

- 1.- Deben ser evitados a menos que los niños requieran - del medicamento por problemas tales como desórdenes - convulsivos.
- 2.- Cuando se emplean debe consultarse a médicos expertos.
- 3.- Siempre deben prescribirse individualmente.
- 4.- Los niños hiperactivos responden mejor a estimulantes aún cuando hay excepciones.
- 5.- Todas las drogas tienen efectos colaterales y debe su - pervisarse su administración de manera cuidadosa. Dentro de los posibles efectos colaterales tenemos: somnolencia, dolor de cabeza, de estómago, náuseas, irritabilidad, disminución de la conducta social, que puede producir la dextroanfetamina. Y se sospecha que el ritalín produce disminución en el crecimiento y desarrollo del cuerpo, disminución en la capacidad de la sangre para coagular y aumento en ritmo cardiaco.

La carbomacepina, la tioridazina y los tranquilizantes - pueden empeorar la capacidad cognoscitiva y producir trastornos como somnolencia, disminución de las actividades físicas e intelectuales, falta de concentración, disminución en la ejecución de tareas finas y modificaciones psíquicas como irritabilidad, intranquilidad, agresión, trastornos de atención y depresión.

Otro tipo de aproximación médica se refiere a los tratamientos ortomoleculares, que son especialmente empleados en niños que muestran rasgos de hiperactividad. Se llevan a cabo con dietas y están basados en la demostración de que la ingestión de colorantes artificiales de los alimentos pueden dañar el aprendizaje de algunos niños. Los refrescos de cola pueden causar reacciones alérgicas. En algunos casos se ha recomendado controlar la ingestión de cafeína, azúcar y carbohidratos.

Los partidarios de estos tratamientos mantienen la hipótesis de que algunos problemas de aprendizaje pueden resolverse mediante una combinación adecuada de vitaminas y minerales. -

Hoffer (1971) obtuvo resultados positivos en relación a los problemas de hiperactividad, bajo rendimiento escolar, deficiencias perceptuales y dificultad en las relaciones sociales empleando megadosis de vitamina B3. Otras vitaminas empleadas han sido la niacinamida, el ácido ascórbico, la piridoxina y el pentotato de calcio. Por otro lado se ha ofrecido evidencia de que si un niño no puede almacenar suficiente azúcar puede tener bajas en su nivel de glucosa y consecuencias neurológi-

cas para el acto de leer.

Una desventaja de este tipo de tratamiento es que es lento y sus efectos se empiezan a observar entre 4 y 6 meses a partir del inicio, y que los hallazgos derivados de éstos son indicativos y no concluyentes.

D.- Sistemas relacionados con la modificación de conducta.

Se basan en la concepción de que una conducta inadecuada se aprende al igual que se aprende una conducta adecuada. Un problema de aprendizaje se refiere a la existencia de conductas incompatibles con el aprendizaje normal.

La modificación de conducta se considera más como una técnica que provee consecuencias sistemáticas para una respuesta y tiene como efecto el cambio en la probabilidad de ocurrencia de la respuesta.

Los conductistas se interesan por la conducta que es observable, medible y controlable, no intentan conseguir lo académico o fisiológicamente imposible.

Las técnicas de modificación de conducta deben usarse en conjunción con otros métodos para el tratamiento de problemas de aprendizaje, pero estos otros métodos no deben reducir la efectividad de los reforzadores o la precisión y sistematización impuesta por el marco de referencia de la M. de C. y el éxito de ésta depende en gran medida del entendimiento y cooperación entre el especialista y los maestros y los padres.

Tomás Lovitt (1971) enumera 13 pasos para la aplicación -

de un programa de M. de C. en niños con problemas de aprendizaje.

- 1.- Identificación de la conducta precisa que debe someterse a instrucción.
- 2.- Determinar el nivel en que debe enseñarse esa conducta.
- 3.- Arreglar la situación en la cual la conducta identificada puede ocurrir.
- 4.- Obtener datos de línea base durante algunos días (nivel diagnóstico).
- 5.- Durante la línea base además del registro de respuesta correcta o incorrecta, estudiar los patrones de error.
- 6.- A partir de la línea base determinar si es necesario proceder al programa instruccional. Si lo es, programar la técnica de enseñanza adecuada.
- 7.- Emplear alguna de las dos técnicas: a) manejo contingente del evento: puede presentarse o retirarse del evento. b) manejo no contingente: puede referirse al moldeamiento, instrucciones específicas, instigación, ayudas nemotécnicas y uso de materiales de apoyo. Las dos pueden combinarse.
- 8.- Considerar dos tipos de factores: a) si el niño no hace algo es ¿porque no puede o porque no quiere? en el primer caso son preferibles las técnicas no contingentes, en el segundo las contingentes. b) al desafío--

llar la conducta el niño se encuentra en etapa de adquisición o en la de eficiencia. En la primera se recomiendan técnicas no contingentes y en la segunda técnicas contingentes.

- 9.- Emplear contingencias lo más natural posible ya que son las que están disponibles, son de fácil administración y de bajo costo.
- 10.- Cualquier técnica instruccional que se elija debe permanecer en efecto durante varios días a partir de los cuales se decidirá si se mantiene o se substituye.
- 11.- Cuando el nivel de ejecución de la conducta alcance el criterio determinado debe retirarse la técnica.
- 12.- Promover la generalización de la conducta, ya sea para que se produzca en distintos escenarios o para que el niño responda a otros problemas similares relacionados con la conducta.
- 13.- Promover la enseñanza de habilidades de autoinstrucción o automanejo con objeto de que el niño concluya el tratamiento como una persona independiente y responsable de su propia conducta.

E.- Sistemas dirigidos a niños hiperactivos.

Cuando la hiperactividad es una manifestación colateral a los problemas de aprendizaje, además del tratamiento a base de fármacos o de modificación de conducta, se han empleado sistemas que se denominan "programas de control medioambiental".

Una aproximación a este tipo de programas es el de William Cruickshank (1961) que señala 4 elementos esenciales en un ambiente educacional para niños hiperactivos. Estos elementos son:

1.- Reducción de estímulos ambientales en el lugar de tratamiento. Declara que si se disminuyen los estímulos irrelevantes el niño tendrá mayor oportunidad de atender por periodos más prolongados a los relevantes.

2.- Emplear espacios reducidos. El tamaño no es lo más importante sino la forma en que se coloca el mobiliario, el alumno y el terapeuta; de preferencia en el centro y entre menos muebles mejor.

3.- Contar con un programa estructurado y un plan de vida diario. Puede establecerse un procedimiento específico para cada día, el objetivo es que el niño aprenda a ejecutar las tareas sin confusión, que pueda desarrollar un concepto de orden al que se pueda sumar la experiencia de aprobación y éxito. -- El orden y la estructura son la clave.

4.- Incrementar el valor de los estímulos y materiales de enseñanza. Organizar la estimulación para atraer la atención del niño a los materiales y no a otro tipo de estímulos.

En el programa de Cruickshank, el programa individual requiere ajustes y práctica educacional para tomar en cuenta las necesidades particulares de cada niño. La meta de este tipo de programas es reintegrar al niño lo más pronto posible al salón de clase normal.

LA LECTURA Y SU EVALUACION

ASPECTOS GENERALES DE LA LECTURA

La lectura es un proceso, parte del desarrollo global del individuo, que no puede realizarse más que a través de la interacción entre grupos diversos. La participación constante de todos en la vida de un grupo numeroso, permite el acceso a lo escrito y la calidad del aprendizaje está directamente relacionado con la calidad de las producciones escritas y las propias vivencias del grupo general.

Para una lectura fluida y eficiente se requiere de la adecuada integración de diversos procesos, interviniendo además de la interpretación de los signos aquellas capacidades que es timulan al lector para la búsqueda de información, cultivar el gusto por la lectura y desarrollar capacidad crítica entre otras. El cometido principal de la instrucción lectora es ayudar a cada niño a ser tan buen lector como sea posible (Brueckner y Bond, 1980).

Para aprender a leer el niño tiene que adquirir el dominio de todo un conjunto jerárquico de técnicas y destrezas a través de un largo período de tiempo, durante el cual va desarrollando gradual y simultáneamente su capacidad.

Con respecto a la iniciación de la lectura, existen controversias sobre si ésta debe introducirse a través de un proceso global, con énfasis en el significado y la comprensión o

a través de un enfoque de subtareas. Los métodos relativos a las "partes" proceden de unidades pequeñas como letras o palabras, frases, o pasajes. Los métodos globales relativos "al todo" inician con unidades más grandes y van hacia las unidades más pequeñas.

Venezky (1972) señala que casi todos los métodos para la enseñanza de la lectura incluyen el aprendizaje de la relación sonido-letra, en alguna parte del procedimiento, siendo la cantidad y colocación exacta de este componente, el factor de desacierto entre métodos.

La iniciación de la lectura representa la decodificación de símbolos visuales en sus correspondientes referentes auditivo-verbales. Para algunos autores, la correspondencia grafema-morfema significa la unidad crítica (Gibson, Pick, Osser y Hammond, 1962). El primer paso de la decodificación consiste en discriminar los símbolos visuales lo suficiente como para poder elegir correctamente entre los miembros de un conjunto de alternativas. Esto se hace prestando atención a las propiedades distintivas que pueden residir en la forma, la orientación o la secuencia del material escrito (Gibson, Shapiro y Yonas, 1968).

Matthews (1972) sugiere un enfoque de tipo lingüístico en el que incorpora los siguientes elementos:

1.- Se inicia introduciendo al niño al aprendizaje de las letras (no por el sonido).

2.- Se inicia con palabras simples (monosilábicas o bisí-

labas) que siguen al patrón consonante vocal consonante, se evitan palabras que contengan consonantes silenciosas o que respondan a reglas gramaticales específicas (c-sz; jg; vb) y se utilizan palabras en que cada consonante representa un sonido.

3.- Se emplean de preferencia familias de palabras donde solamente una letra cambie (pan-pon, sal-sol).

4.- Se combinan las palabras en oraciones después de que la palabra ha sido dominada.

Bima y Schiavoni (1980) marcan los siguientes pasos en el aprendizaje lector:

- a) Reconocimiento de un signo y evocación del sonido correspondiente.
- b) Emisión correcta del sonido.
- c) Reconocimiento de una serie de signos.
- d) Reconocimiento de una serie de sílabas.
- e) Reconocimiento de una serie de palabras con significado.
- f) Comprensión total del significado.
- g) Ritmo y acento adecuado al significado.
- h) Interpretación correcta de los signos de puntuación.

Una clasificación de carácter general con respecto a las habilidades que deben ser consideradas en la enseñanza de la lectura.

- a) Reconocimiento de la palabra: claves contextuales, análisis fonético, análisis estructural, uso de medios -

auxiliares, por ejemplo diccionarios vocabulario visual.

- b) Significado de la palabra: claves contextuales, claves estructurales, uso de diccionario, significado múltiple, lenguaje figurativo.
- c) Comprensión: significado literal, significado inferido, evaluación crítica, asimilación.

Auberman (1971) presenta un enfoque basado en las experiencias del lenguaje, el cual señala que el niño puede aprender efectivamente si la enseñanza se presenta de tal manera que el niño pase a través de los procesos de pensamiento siguientes:

- a) Aquello de lo que hablo lo he pensado (puedo hablar de aquello que pienso).
- b) Puedo escribir aquello de lo que hablo.
- c) Puedo leer aquello que otros han escrito y otros también pueden hacerlo.
- c) Puedo leer lo que escribo y lo que otros escriben para que yo lo lea.

Gutric (1976) señala aspectos que significan, al otorgarles la debida importancia, una garantía de mayor éxito en la producción de buenos lectores:

- a) Aspectos afectivos de la lectura: El aprendizaje de la lectura de alguna manera ocurre dentro de la persona.

Ethey (1970) propone que la lectura representa una más de las múltiples demandas culturales que se imponen al niño y que el logro de esta habilidad es función de las estrategias derivadas del contacto previo del niño con el mundo de los adultos.

En este sentido existe evidencia de que los niños que muestran dificultades en la lectura, manifiestan también anomalías en su desarrollo sociopersonal.

b) Aspecto psicológico. Así como el niño manifiesta un autoconcepto, de igual forma trae consigo a los escenarios escolares competencias lingüísticas para ajustarse al reto que representa el aprendizaje de la lectura. Para lograr la correspondencia entre el código lingüístico y el código escrito debe ejecutar varias operaciones: aprender a reconocer partes de las palabras (letras), aprender reglas de combinaciones de letras en palabras, aprender reglas de correspondencia entre la forma hablada y escrita de las letras, las sílabas y las palabras y aprender a derivar significado de lo impreso.

c) Aspectos de la enseñanza. La enseñanza de la lectura es tan antigua como la lectura misma. Es evidente que los procedimientos óptimos de enseñanza aún no se han determinado.

En el estudio de Chall (1967) con respecto a la iniciación en el aprendizaje académico, resaltan las siguientes conclusiones:

- 1.- El interés del niño en el aprendizaje de destrezas académicas puede estar determinado por lo que el maestro hace con un método particular más que por el método en sí.

- 2.- El uso excesivo de cuadernos de trabajo estructurados, produce apatía y limitaciones en el rango del aprendizaje.
- 3.- A pesar de que pueden atribuirse factores de éxito a un método determinado, el factor más importante parece residir en el que el maestro perciba al método como nuevo (mejores alternativas) o antiguo (más experimentado o su contraparte: nuevo (ausencia de práctica y experiencia), viejo o antiguo (obsoleto).
- 4.- Los programas de enseñanza de la lecto-escritura que enfatizan el aprendizaje sistemático de realizaciones sonido-símbolo, parecen ofrecer mejores resultados.
- 5.- Todos los programas generan niños que muestran posteriores dificultades, ninguno soluciona en toda la gama de posibles deficiencias.

A pesar de las diferentes aproximaciones, la mayoría tienen en común la especificación de habilidades lectoras, aun cuando éstas se categoricen de diferentes formas.

Entre las habilidades que se consideran reiteradamente en diversas posturas se encuentra, por un lado el reconocimiento y por otro las subhabilidades que corresponden a la comprensión propiamente dicha.

Con respecto al reconocimiento se postula la atención como un requisito básico para el aprendizaje de la lectura. En lo que toca a la comprensión, se han trabajado aspectos de memoria y los procesos de recuerdo libre, preguntas de compren-

si6n propiamente dicha.

Con respecto al reconocimiento se postula la atenci6n como un requisito b6sico para el aprendizaje de la lectura. En lo que toca a la comprensi6n, se han trabajado aspectos de memoria y los procesos de recuerdo libre, preguntas de comprensi6n (directas y metaf6ricamente), la cantidad de vocabulario que el lector conoce, la informaci6n anterior que el lector tiene sobre el tema, etc. (Taffy, 1978; Winner, 1979; Pollio, 1979; Van Jara, 1982; Singer, 1983).

La mayoria de los ni6os logra un desempe6o aceptable en la lectura, pero algunos muestran dificultades en grados diversos. Para poder ayudar a estos 6ltimos, es importante localizar las habilidades que no han adquirido y que requieren para evitar una sucesi6n de fracasos en la escuela. Para poder hacerlo es necesario contar con medios de evaluaci6n que ofrezcan informaci6n sobre las destrezas y deficiencias del ni6o respecto a diversos aspectos de la lectura. Dicha informaci6n permitiria se6alar los medios para corregir los problemas detectados o reeducar al ni6o en el sentido de eliminar los obst6culos que se oponen o pueden oponerse al desarrollo lector del alumno (Bima y Schiavoni, 1980).

EVALUACION DE LA LECTURA

Existen varios tipos de instrumentos que se pueden utilizar al evaluar la lectura. Farr y Roser (1979) los clasifican

en seis categorías:

- 1.- Pruebas grupales.
- 2.- Pruebas individuales.
- 3.- Pruebas con referencia a criterio.
- 4.- Pruebas con referencia a la norma.
- 5.- Pruebas diagnósticas.
- 6.- Exámen de contenido.

De estos tipos de instrumentos, las pruebas con referen--
cia a criterio han ofrecido evidencia de su utilidad para pro-
porcionar al maestro información significativa para resolver -
diversos problemas de lectura.

Las pruebas con referencia a criterio surgen en 1960 (Spa-
che, 1972) y se refieren a la evaluación de habilidades especí-
ficas en términos de objetivos conductuales que consisten en -
descripciones detalladas de las tareas y comportamientos indis-
pensables para leer. Estas pruebas en general son breves y no
comparan el rendimiento de un sujeto contra el de un grupo nor-
mal.

Asociados a las pruebas referidas a criterio se encuen-
tran las pruebas informales de lectura. Al hablar de este tipo
de pruebas se indica que proporcionan datos sobre deficiencias
o habilidades específicas en relación a un programa educativo
y por lo tanto, son acordes a los conocimientos que se esperan
de un estudiante de acuerdo a su grado escolar (Spache, 1972),
en éste tipo de pruebas, el material usado para la evaluación
se selecciona de los textos académicos (McCracken, 1967) y la -

educación se evalúa en términos de grado escolar.

Johnson y Kress, (1965) señalan cuatro objetivos en los inventarios informales de lectura:

- 1.- Como medio para determinar la importancia y funcionamiento de los niveles de lectura.
- 2.- Como instrumento para identificar aptitudes y deficiencias.
- 3.- Como auxiliar para el estudiante, para que pueda conocer su nivel de aprovechamiento, aptitudes y deficiencias específicas.
- 4.- Para evaluar progresos.

En general una prueba informal de lectura puede evaluar aspectos tales como el reconocimiento de palabras aisladas o en contexto (Silvaroli, 1969); comprensión oral y en silencio (Botel, 1968); a través de preguntas diversas. Johnson y Kress (1965) sugieren que las preguntas sean de tipo literal; que impliquen recordar hechos: de valoración y de vocabulario. Otra sugerencia es que en lugar de hacer preguntas de comprensión, se pida al niño que vuelva a contar la historia que leyó. Otros autores incluyen los inventarios informales de lectura al ordenamiento de las ideas como habilidad consecuente de la comprensión (Valmont, 1972).

Una prueba informal de lectura desarrollada para población mexicana es la elaborada por Macotela, Villaseñor y Almaraz (1985). En ésta se incorpora la evaluación de tres componentes de la lectura considerados importantes por diversos autores: -

1.- El proceso de memoria inmediata, medida a través de una ta rea de recuerdo libre. 2.- La comprensión, que se mide a través de preguntas de tipo literal inferencial y de valoración y 3.- Una variante del reconocimiento que se mide a través de la identificación de errores.

El instrumento fue diseñado con objeto de determinar dife rencias en ejecución dependiendo del tipo de escuela (matutina, vespertina, rural, urbana, tradicional, abierta, pública y privada). Se aplicó a 160 niños que cursaban el 5o. y 6o. año de primaria.

En el presente trabajo se utilizó este instrumento para - comparar la ejecución de niños ya detectados con problemas de aprendizaje con la ejecución de niños "normales". La suposición básica fue que había diferencias en la ejecución a favor de - los niños normales en uno o más de los componentes del instrumento. Los datos confirman esta suposición y permiten proponer acciones correctivas encaminadas a resolver aspectos que piden a estos niños el dominio de elementos importantes del proceso lector.

A continuación se describe el estudio realizado.

METODO

Sujetos: el estudio se llevó a cabo con 40 escolares que cursaban el 5o. y 6o. año de enseñanza básica. Veinte de ellos que asistían a un centro de tratamiento, por presentar problema de aprendizaje, que provenían de diferentes escuelas oficiales del D.F. de ambos sexos y con edades que fluctuaron entre los 10 y los 13 años. Los otros veinte sujetos fueron también niños que asistían a escuelas públicas y que no estaban recibiendo tratamiento por dificultades en el aprendizaje, ni que hubieran sido reportados por sus maestros por problemas de lectura.

Materiales: se utilizó una prueba informal de lectura elaborada por Macotela Villaseñor y Almaraz (1985). La prueba se apoya en los desarrollos recientes en materia de evaluación psicoeducativa que ubican a los instrumentos de medida en dos grandes categorías: 1) medidas con referencia a la norma, o formales y 2) medidas con referencia a criterio o informales.

Además de lo anterior la prueba integra elementos del proceso lector consensualmente considerados importantes por autores representantes de diversos enfoques. La prueba se construyó con base en 4 pilotesos de contenido con una población de 200 sujetos y su revisión final se aplicó en un estudio con 160 niños de primaria.

El instrumento (véase anexo) consiste de las siguientes partes:

Un texto para lectura en silencio.

Una hoja para realizar una tarea de recuerdo libre.

12 preguntas de comprensión.

10 enunciados para realizar una tarea de reconocimiento.

El texto de una cuartilla relata una historia que fue adaptada con objeto de presentar una secuencia de hechos encadenados unos a otros. El texto se presenta al sujeto para su lectura sin límite de tiempo.

Al terminar la lectura el sujeto realiza tres tareas:

- a) Recuerdo libre; se pide al sujeto que escriba todo lo que recuerde de la historia que leyó en una hoja diseñada especialmente y que forma parte del paquete del instrumento. La ejecución en esta tarea se analiza con base en la localización de ideas centrales e ideas secundarias.
- b) Comprensión.- Para esta tarea se presenta al sujeto un conjunto de doce preguntas abiertas, literales, de juicio, valoración e inferencia. El sujeto realiza esta tarea al término de la anterior, respondiendo por escrito a las preguntas presentadas también por este medio.
- c) Reconocimiento de errores.- Aquí se le presenta al sujeto una siere de 10 enunciados con una muestra de errores tipo (adición, sustitución, inversión y omisión de letras y signos ortográficos y diacríticos).

La tarea consiste en que el sujeto encuentre y corrija los errores.

La ejecución de la prueba se analiza con base en el procedimiento descrito en el propio instrumento a través del uso de las hojas de concentrado, y del código de calificación. Variables: dado que se pretendió encontrar diferencias en ejecución dependiendo del grupo de pertenencia ("con problemas" y "normales"), se tuvo niños de quinto y de sexto en ambos grupos y considerando que el instrumento que se empleó se compone de tres apartados distintos, la clasificación de variables quedó como sigue:

Variable independiente principal: la prueba informal descrita.

Variable dependiente principal: la ejecución de los niños en la prueba.

Variable independiente secundaria: grupo de pertenencia, grado escolar.

Variable dependiente secundaria: las tareas específicas de la prueba: (recuerdo libre, comprensión y reconocimiento).

Diseño: en el presente estudio no se realizó manipulación experimental, sin embargo se realizó una comparación entre grupos (normales vs. con problemas; quinto vs. sexto grado).

Procedimiento:

1.- Selección de los sujetos: los niños con problemas de aprendizaje fueron seleccionados entre aquellos que asisten a tratamiento a centros psicopedagógicos de la S.E.P. por ese mo

tivo. Los niños "normales" provinieron de escuelas primarias - oficiales que comparten características con las escuelas de - origen de los niños con problemas (turno, sistema, nivel socio económico). Además se seleccionó a los niños que llenaron los siguientes criterios:

a) Que no hubieran sido reportados por sus maestros como niños con problemas de aprendizaje en general, o de lectura en lo específico.

b) Que tuvieran características semejantes a las de los - niños con problemas de aprendizaje (sexo, edad, grado).

2.- Aplicación del instrumento: una vez seleccionados los niños que integraron los dos grupos, se procedió a la aplicación de la prueba. Originalmente la prueba fue diseñada para aplicarse de manera grupal, pero con objeto de observar con detalle la ejecución del niño con problema de aprendizaje, se aplicó la prueba de manera individual. El procedimiento de aplicación fue el siguiente:

a) Se le indicó al niño que se le daría una historia a leer con cuidado puesto que cuando terminara se le harían preguntas sobre dicha historia.

b) Se le proporcionó el texto correspondiente el cual leyó sin límite de tiempo, pero el evaluador anotó la hora de inicio en cuanto el niño comenzó a leer.

c) Al terminar la lectura el evaluador anotó la hora de término y le dio al niño una hoja en la que se le indicó que debería escribir todo lo que recordara de la historia. La ta-

rea se hizo también sin límite de tiempo; pero el evaluador anotó la hora de inicio y terminación de la tarea.

d) Cuando el niño terminó la tarea anterior se le dieron otras dos hojas en donde estaban las preguntas de comprensión, en la última hoja también venían los diez enunciados con errores. Al niño se le indicó que debería responder por escrito lo mejor posible a las preguntas y que en la última parte de la prueba tenía que localizar el error y corregirlo. Para esta última parte se utilizaron los ejemplos señalados por la propia prueba. El evaluador volvió a tomar la hora de inicio y término de la tarea.

e) Durante toda la sesión de aplicación de la prueba el evaluador registró aspectos de la ejecución relacionados con vicios posturales (por ejemplo acercarse demasiado a la hoja), verbalizaciones mientras se lee en silencio, uso del dedo como apoyo para guiar la lectura, etc.

3.- Análisis: Se analizaron los datos provenientes de los productos permanentes (tareas realizadas por el niño) y de la observación del comportamiento del niño durante la sesión de evaluación.

Con los datos obtenidos se procedió a realizar un análisis de acuerdo a las variables consideradas: 1.- Grado (quinto y sexto). 2.- Grupo de pertenencia ("normales" o "con problema"). 3.- Componentes de la prueba (recuerdo libre, comprensión y reconocimiento). Finalmente se realizaron representaciones gráficas correspondientes.

R E S U L T A D O S

En el primer nivel de análisis se presentan las figuras correspondientes a las comparaciones de ejecución entre grupos (normales contra "con problemas" y por grado: 5o y 6o.). En la figura 1 se muestra la ejecución de los grupos con problemas (5o. y 6o.) y normales (5o. y 6o.) con respuestas correctas acumuladas para cada uno de los componentes evaluados. Se observan las diferencias entre ambos grupos, favoreciendo en todos los casos a los grupos "normales". En la figura 2 y 3 se analiza la ejecución para el 5o. y 6o. grado respectivamente - respuestas correctas acumuladas y componentes evaluados; nuevamente se observa la diferencia a favor del grupo de niños "normales". Cabe mencionar que esta diferencia es menor para los sujetos de 5o. grado. Las figuras 4, 5 y 6 presentan en promedio porcentual la ejecución de los grupos, comparando el rendimiento de los niños normales contra el de los niños con problemas. Estas representaciones permiten una vez más observar la diferencia de ejecución a favor de los niños "normales".

La figura 7 analiza la ejecución individual de los sujetos del 5o. grado ("normales" vs. "con problemas"). Se muestra el puntaje natural obtenido en el total de la prueba (recuerdo libre, comprensión y reconocimiento).

En esta figura se observa en orden decreciente el desempeño de los sujetos; así como el promedio de cada grupo y el promedio global.

Resulta evidente el desempeño superior promedio global de 2 de los sujetos "con problemas". Asimismo es claro el desempeño inferior al promedio global de 3 de los sujetos "normales".

La figura 8 muestra el mismo análisis para los grupos de 6o. grado, en donde se observa lo siguiente: 3 de los sujetos "normales" quedan por abajo del promedio global y 3 sujetos "con problemas" muestran un rendimiento mejor al promedio global.

Finalmente la figura 9 muestra una apreciación general del desempeño de los 4 grupos estudiados. Aquí se observa por un lado, un mejor desempeño de los dos grupos de 6o. ("con" y "sin problemas"); por otro lado una marcada diferencia a favor del grupo de 6o. "normal" y finalmente, una diferencia mínima entre los dos grupos de 5o. ("con y sin problemas").

Este análisis permite afirmar las diferencias de ejecución entre niños "normales" y niños "con problemas" de 6o. año a favor del primer grupo en todos los componentes evaluados. Cabe declarar que esto no ocurre en los grupos de 5o. grado más que en el caso del componente de ideas centrales, en donde el rendimiento es significativamente diferente a favor de los niños "normales".

Particularmente cabe mencionar que el mejor rendimiento respecto a los componentes evaluados se encuentra en reconocimiento de errores. Por otro lado, el rendimiento más bajo en todos los grupos se encuentra en el componente de ideas secundarias (recuerdo libre).

Se realizó además un análisis de significancia estadística aceptando para ello pa prueba t para grupos apareados que indica diferencia significativa al .01 con un valor de t de -4.9 entre el grupo "normal" vs. "con problemas" del 6o., esto no ocurrió para los grupos de 5o. grado.

Al agrupar por grados a los grupos y comparar la ejecución entre "normales" y "con problemas" la diferencia resulta también significativa al .01 con una t de 5.2.

Adicionalmente se realizó un análisis estadístico con apoyo computarizado empleando la prueba de rangos de Wilconxon para determinar diferencias entre el desempeño de sujetos "normales" vs. "con problemas" para cada componente evaluado. Los valores de z se observan en la siguiente tabla:

Valores de z relativos a los grupos en donde el asterisco indica significancia.

componente	Recuerdo libre		Comprensión	Reconocimiento
	I.C.	I.S.		
Grado				
5o.	1.5+	1.83	.63	.93
6o.	2.93+	2.98+	2.98+	2.13+

TABLA 1

PUNTAJE ACUMULADO

CLAVE



CON PROBLEMAS
NORMALES

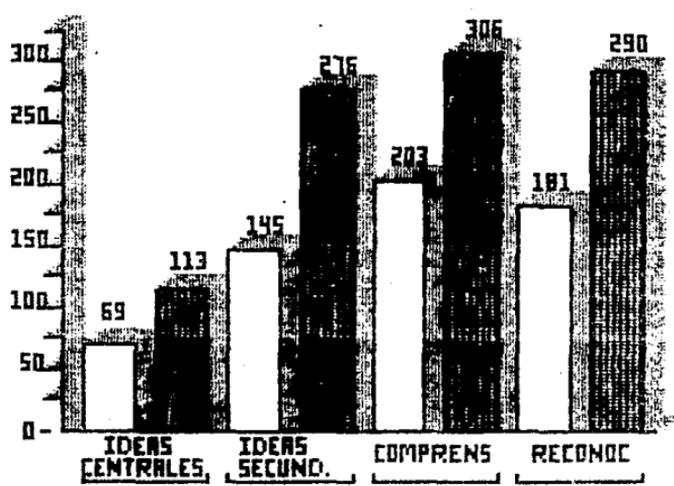


Figura 1.- Puntaje acumulado de respuestas correctas en las tareas de recuerdo libre (extracción de ideas centrales y secundarias) comprensión (respuesta a preguntas) y reconocimiento de errores. En los grupos de quinto y sexto grado.

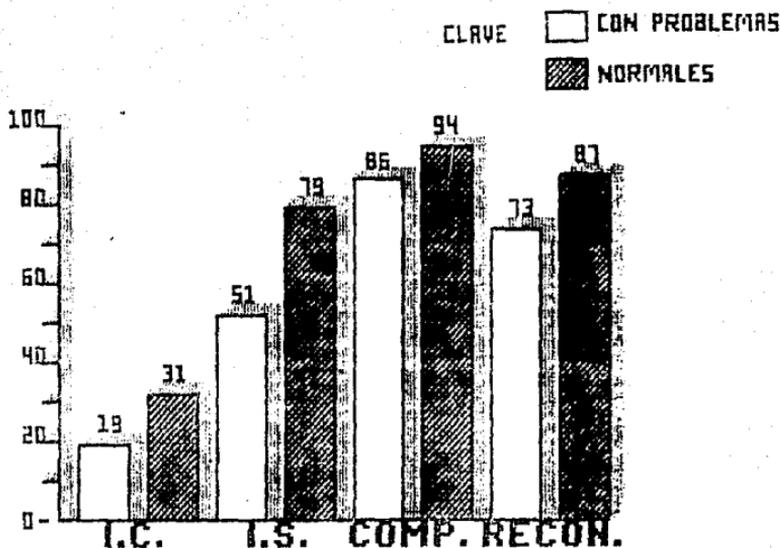


FIGURA 2.- Puntaje acumulado de respuestas correctas en las tareas de recuerdo libre, comprensión y reconocimiento en los grupos de quinto grado.

U
N
I
V
E
R
S
I
D
A
D
O

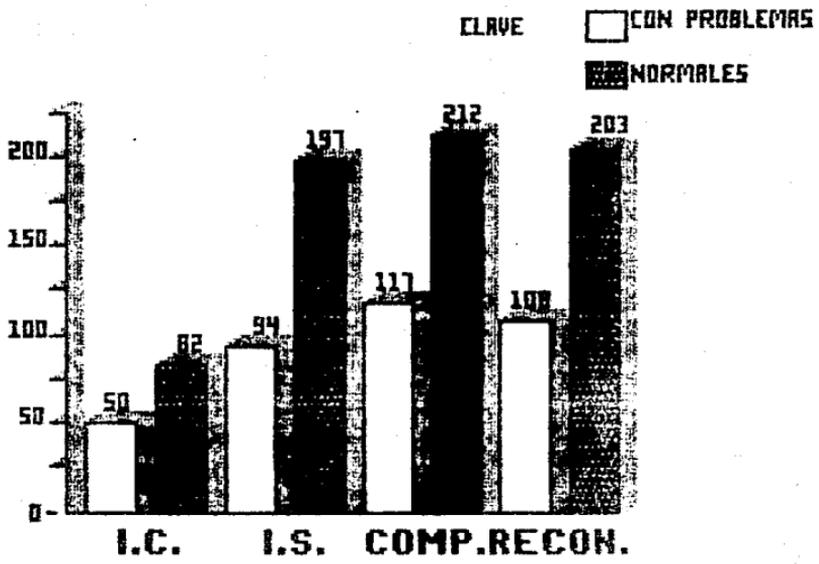


FIGURA 3.- Puntaje acumulado de respuestas correctas en las tareas de recuerdo libre, comprensión y reconocimiento en los grupos de sexto grado.

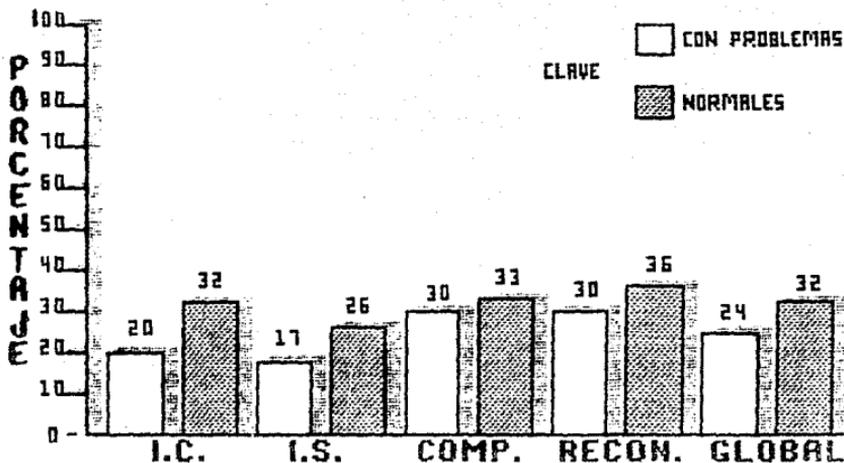


FIGURA 4.- Promedios porcentuales de ejecución en los cuatro componentes evaluados para los grupos de niños normales y los niños con problemas del quinto grado.

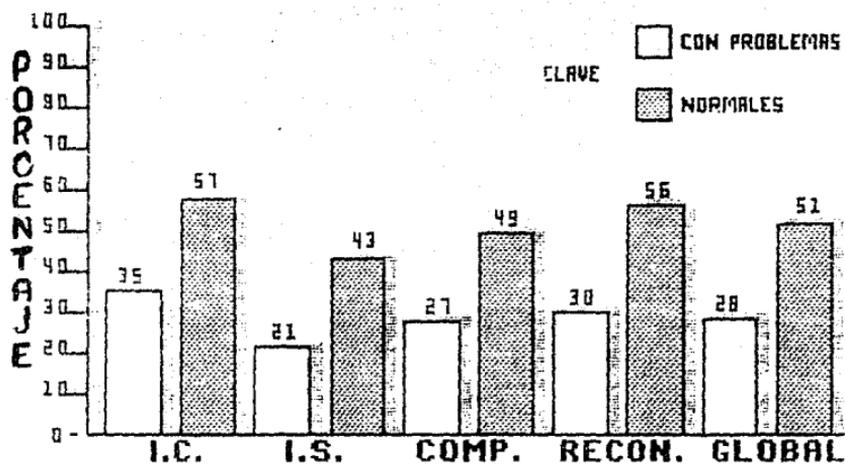


FIGURA 5.- Promedios porcentuales de ejecución en los cuatro componentes evaluados para los grupos de niños normales y de niños con problemas del sexto grado.

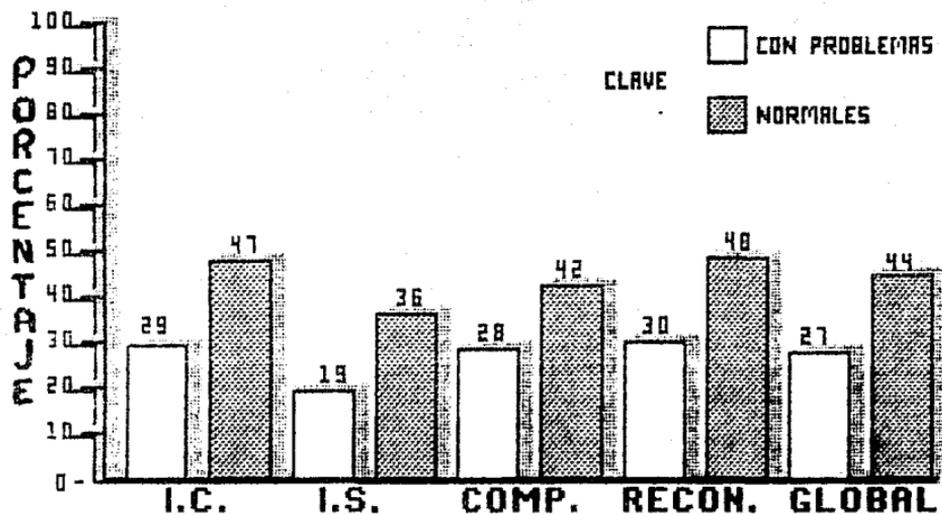


FIGURA 6.- Promedios porcentuales de ejecución en los cuatro componentes evaluados para los grupos de niños normales y de niños con problemas del quinto y sexto grados.

5o. AÑO

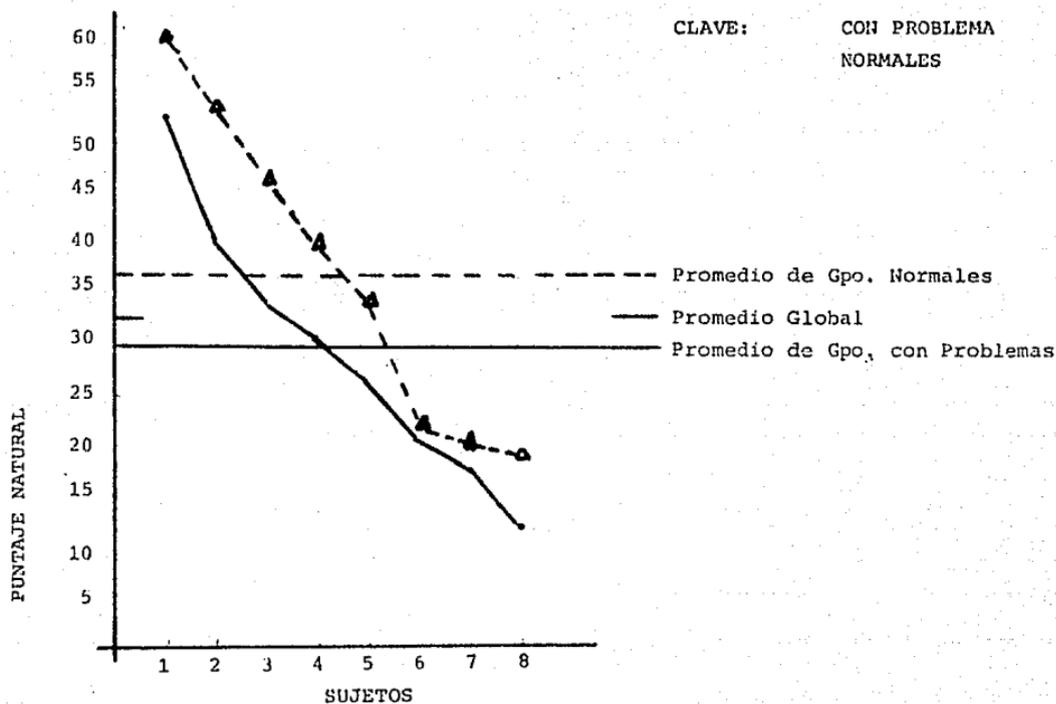


Figura 1.- Ejecución individual de los sujetos de los grupos de 5o. grado en la prueba total, promedios de grupo y promedio global.

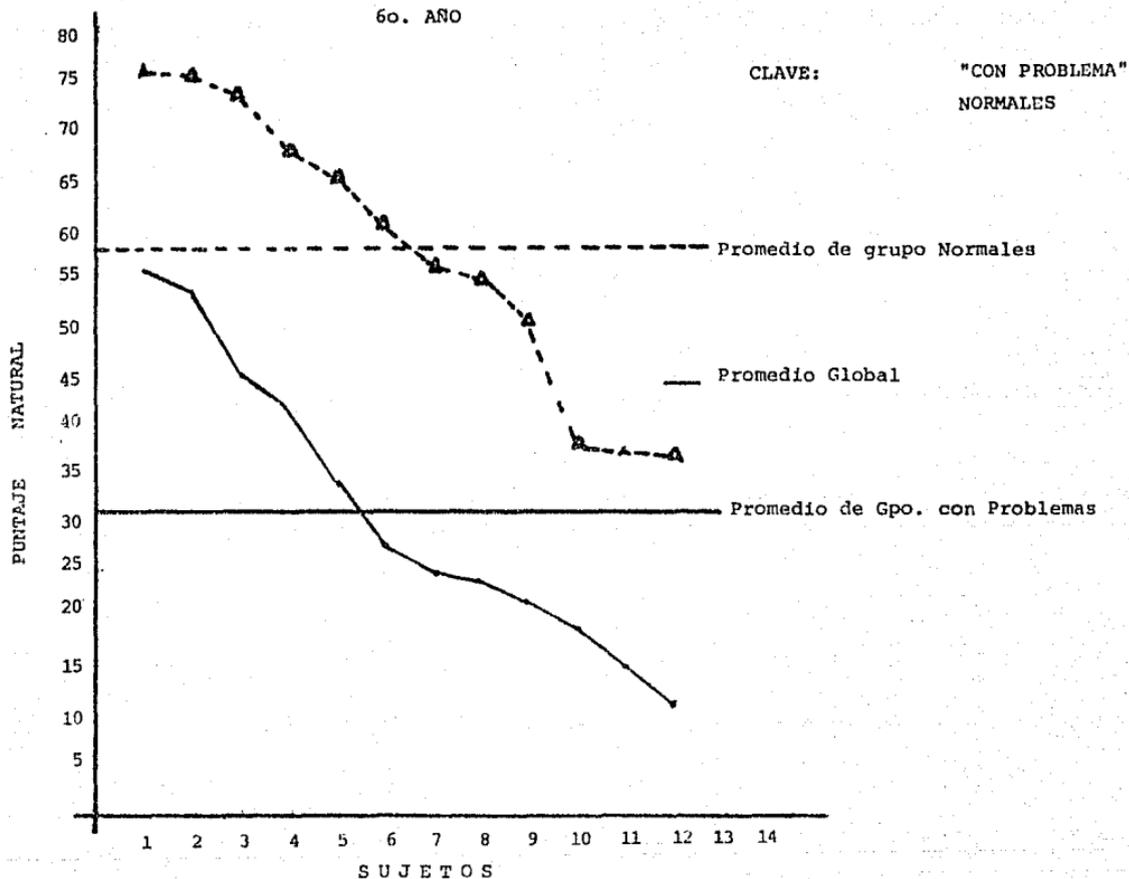


FIG. 8.- Ejecución individual de los sujetos de los grupos de 60. año en la prueba total, promedios de grupo y promedio global.

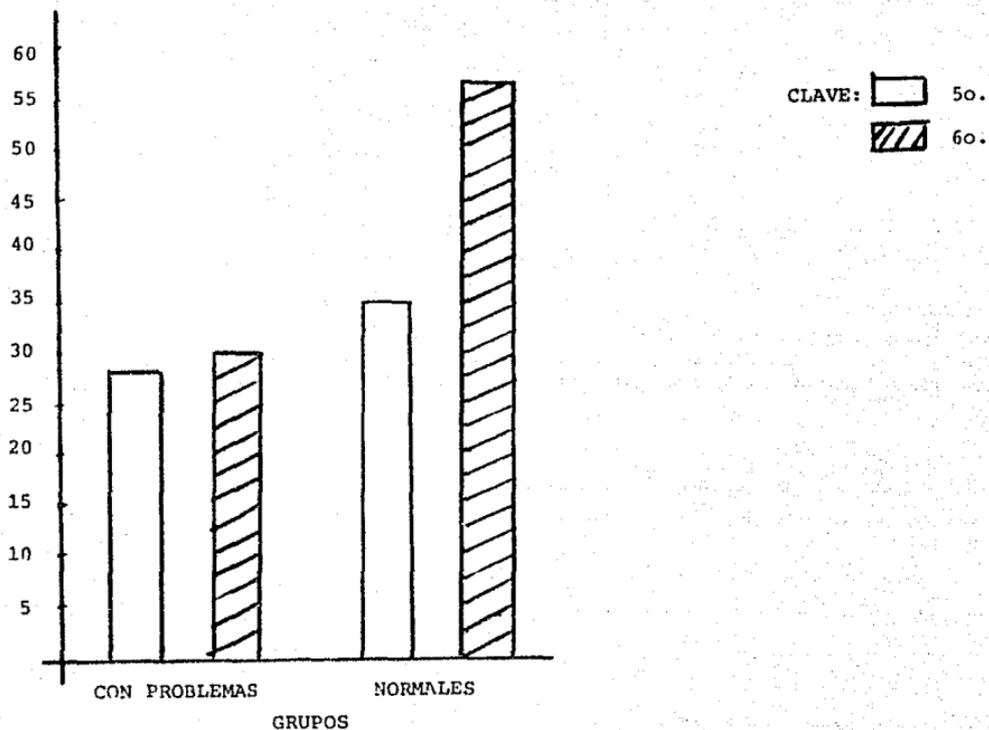


FIG. 9.- Promedios de puntaje natural para los cuatro grupos analizados.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El propósito del presente estudio consistió en analizar - las posibles diferencias de ejecución entre niños "normales" y niños "con problemas de aprendizaje" empleando como medida un instrumento referido a criterio que evalúa el desempeño en 3 - componentes del proceso lector.

Originalmente el instrumento (Macotela y Col., 1985) fue diseñado para ser aplicado a niños "normales" con objeto de ca racterizar el desempeño de niños de 4o., 5o. y 5o. grado, respecto de componentes considerados importantes para el dominio de la lectura y su comprensión de acuerdo con diferentes autores (Botel, 1968; Johnson y Kress, 1965; Goodman y Burke, 1972).

Asimismo el instrumento rescata las aportaciones recientes en materia de evaluación psico-educativa al constituirse - en una prueba con referencia a criterio (Farr y Roser, 1979; - Spache, 1972) que tienen la ventaja de establecer un vínculo - más directo entre las actividades que se realizan en las aulas y las diferencias que algunos niños muestran al realizarlas. - Esto permite trabajar más en contacto con los maestros dado - que es más significativo un dato relacionado con objetivos ins truccionales que un dato clasificatorio como podría ser el co - ciente intelectual de un niño. Por lo anterior, se decidió em - plear el instrumento mencionado para extender su uso más allá de la caracterización del desempeño escolar general en 3 aspec - tos de la lectura. En consecuencia se intentó determinar si el

instrumento podría discriminar entre poblaciones "normales" y "con problemas".

Los resultados obtenidos permiten afirmar que en efecto, - a través del instrumento, es posible discriminar entre niños - con y sin problemas a partir de las diferencias de ejecución - tanto global, como por cada componente incluido. (Recuerdo libre, comprensión y reconocimiento de errores).

Invariablemente la ejecución de los niños previamente -- diagnosticados como sujetos con problema de aprendizaje resultó inferior a la de los niños normales aun cuando la diferencia fue más evidente y significativa en los grupos de sexto - grado.

Con respecto a la ejecución analizada por componentes eva luados, las diferencias más notables se encuentran en la tarea de recuerdo libre y dentro de ésta en la recuperación de ideas secundarias. Esto significa que los sujetos con problemas de - aprendizaje realizan una lectura más superficial, atendiendo a los aspectos más evidentes y no a la relación entre todos los hechos del texto leído. Esto trae como consecuencia un desempe^{ño} más pobre en las preguntas de comprensión particularmente - cuando éstas son de valoración, juicio o inferencia.

A pesar de las diferencias entre grupos "normales" y "con problemas" cabe destacar que en promedio los sujetos normales apenas rebasan el 50% de respuestas correctas en tanto que en el análisis individual sólo 3 de los sujetos de sexto grado - ("normales") alcanzan un puntaje cercano al 75% de respuestas -

correctas.

En particular esto último implica la falta de precisión y adecuación de los medios de detección y de canalización que se emplean actualmente para distinguir las acciones que derivan en la permanencia o no del niño en la instrucción regular.

Esto se hace más evidente ya que algunos niños "con problemas" ejecutan mejor que los "normales", en tanto que algunos niños "normales" se desempeñan con mayor pobreza que los niños "con problemas".

Una consideración adicional al respecto se refiere a la evidente deficiencia del sistema institucional vigente que no lo logra dotar al alumno regular en las habilidades mínimas para ser considerado eficiente en la lectura.

Cabe mencionar dados los resultados, la falta de énfasis en el dominio integral del proceso lector en las escuelas que se limitan a la enseñanza de los aspectos más mecánicos de la comprensión de la lectura.

Es factible que el hecho de que el grupo de niños "normales" de 6o. grado tengan el mejor desempeño, se deba a que en este grado hayan tenido apoyo escolar en el sentido de que se enfatizan ejercicios de comprensión.

Por otro lado la semejanza entre el rendimiento de los sujetos "con problemas" del 5o. y 6o. grado obliga a cuestionar la efectividad de los tratamientos aplicados. Debe recordarse, que estos sujetos no sólo habían sido diagnosticados como sujetos con problemas de aprendizaje, sino que estaban siendo some

tidos a programas remediales. Aun cuando no se analizó el tipo de tratamiento en curso, queda claro que no se había logrado superar los problemas relacionados con la lectura. Más aún, el producto de la tarea de recuerdo libre fue la redacción que los niños hacían de lo que recordaban del texto previamente leído. En esta redacción se observan numerosos errores, típicos como son omisiones, sustituciones, inversiones, errores ortográficos, etc. Estos errores se relacionan directamente con la tarea de reconocimiento de errores del instrumento utilizado, todo esto aunado a los resultados de la aplicación del instrumento en su conjunto hace evidente la necesidad de un mejor procedimiento para superar problemas que dificultan la comprensión de la lectura.

En virtud de lo anterior consideramos que en primer término, se logró demostrar la diferencia de ejecución entre dos tipos de poblaciones. En esencia esto permite sugerir como posibilidad diagnóstica el uso del instrumento reportado. Pero además dados los componentes evaluados también puede recomendarse a los maestros la inclusión de ejercicios en los cuales se fomenta en los educandos la extracción de ideas centrales de los textos así como de las ideas secundarias que permiten enlazar los hechos y por lo tanto fortalecer la comprensión de lo leído.

Asimismo, se deriva naturalmente la recomendación de enseñar a los niños a responder a preguntas que no sólo sean literales (es decir, cuya respuesta se encuentra en el texto) sino

que se ejercite la capacidad de integrar e inferir, que actualmente no se fomenta en las escuelas.

Con respecto a los errores al escribir y su relación con la tarea de reconocimiento, sería conveniente promover en el aula ejercicios en donde a los niños se les distribuyan trabajos de sus compañeros para que al corregir los errores de otros, puedan a su vez disminuir sus propios errores.

Para concluir, es importante señalar que el uso de los instrumentos referido a criterio pueden permitir una mejor comunicación con los maestros, a la vez que señalar aspectos correctos que promuevan un mejor desempeño de los niños. Esto permite vincular las acciones de diagnóstico con las acciones instruccionales ya sean de remedio o preventivas. Sin embargo, a pesra de los resultados reportados, es conveniente hacer notar que sería importante contar con datos normativos que permitieran contar con parámetros para indicar en efecto en qué punto un niño, en efecto requiere de ayuda especializada. El estudio reportado es un primer paso, pero reconocemos que la muestra es pequeña y por lo tanto los resultados son indicativos más que conclusivos. Se requeriría de contar no sólo con una muestra mayor, sino de un análisis más extenso de todo el proceso de lecto-escritura. Esto último implicaría abordar desde la adquisición de la habilidad en los primeros grados, hasta la ejecución de la misma en los últimos grados. Ello permitiría la detección temprana y la evitación de problemas de difícil solución cuando han venido ocurriendo repetidamente en el

paso del niño por los distintos niveles escolares.

Para una labor de esta naturaleza se necesita de un factor indispensable, el apoyo de las instituciones educativas - que en nuestro caso fue muy limitado y en ocasiones inexistente. Por ejemplo el acceso a la población de los Centros Psicopedagógicos, nos fue negada, a pesar de la importancia que --- tiene buscar alternativas de solución a los problemas que se - atienden. A nivel particular o personal esto se convierte en - una barrera prácticamente infranqueable. Es probable que para la realización de trabajos de tesis fuera necesario establecer convenios interinstitucionales que facilitaran a los tesisistas la realización de sus trabajos de campo. Estos trabajos permitirían ofrecer a través de sus resultados mejores opciones para el desarrollo de los niños.

A N E X O S

I N S T R U C C I O N E S

- 1.-Lectura en silencio de la historia de "Dos hombres que soñan." Hoja No. 1 (dar 6 minutos para la lectura).
- 2.- Se le ofrece una hoja de respuestas, para que anote todo - lo que recuerde de la historia anterior (tomar nota del - tiempo empleado).
Se le puede dar más hojas, si lo requiere.
- 3.- Se le ofrece la hoja No. 2., para que responda a las quin- ce preguntas, en la hoja impresa, tomando nota del tiempo.
- 4.- Se le dá la hoja No. 3., para que corrija los errores que se encuentran, pidiéndole que los corrija, sub rayando el error y poniendolo correcto arriba., por ejem.
(se toma el tiempo emplea ^L ^s ^b do). la caza del aBuelo

HISTORIA DE DOS QUE SEÑARON

Cuentan unas crónicas muy antiguas que hubo en el Cairo un hombre muy rico, tan generoso y caritativo que terminó por repartir entre los pobres toda su fortuna, quedándose solamente con la casa de sus padres. La casa tenía un gran naranjo en medio del jardín. Como el hombre no guardó nada para sí, tuvo que trabajar para ganarse la vida.

Una tarde, regresó tan cansado de trabajar que se durmió bajo el naranjo y en sueños vió a un desconocido que le dijo:

--"Tu fortuna está en Persia: Ve a buscarla."

A la mañana siguiente, el hombre al despertar decidió viajar a Persia. Empezó el largo viaje y después de atravesar desiertos y valles, llegó a su destino. Estaba tan cansado que se acostó a dormir en el patio de un templo. Junto al templo había una casa muy lujosa.

Mientras el hombre dormía, unos ladrones entraron a la casa para robarla. Los dueños despertaron y a gritos pidieron socorro. Al oírlos, los ladrones huyeron por la azotea.

Cuando el jefe de los vigilantes llegó, registró los alrededores y ahí encontró al nombre del Cairo y se le llevó a la cárcel. Después el juez lo mandó llamar y le preguntó.

--¿Quién eres y cuál es tu patria?"

El hombre declaró:

--"Soy de la ciudad del Cairo y mi nombre es Yacub."

El juez le preguntó:

--¿Qué te trajo a Persia?"

El hombre respondió:

--"Un hombre me ordenó en sueños que viniera a Persia -- porque aquí encontraría mi fortuna."

El juez le dijo:

--"¡Hombre desatinado! Tres veces he soñado que en la ciudad del Cairo, en una casa que tiene un naranjo en medio del jardín, encontraré un tesoro. No he dado el menor crédito a ese sueño. Tú, en cambio has venido hasta Persia bajo la sola fé de tu sueño. No quiero volver a verte, toma estas monedas y regresa a tu patria."

El hombre tomó las monedas y regresó a su patria. Se dirigió al naranjo de su jardín y ahí desenterró el tesoro.

NOMBRE: _____

CORRIGE TODOS LOS ERRORES QUE ENCUENTRES EN LAS
SIGUIENTES ORACIONES.

- 1.- El diretor llamó al alumno a la dirección para llamarle la atención.
- 2.- todos los becinos aprovecharon su tiempo libre para asistir al despise del sirco.
- 3.- El hombre se quejaba de sufrir un bolor conztante en el diente.
- 4.- Fué necessario rreparar las halas del aviión antes de salir.
- 5.- el abueLo de pedro es de Michoacán.
- 6.- El medico salió al pasillo despues de la operacion.
- 7.- ¿Quien trajo el pastel para celebrar el cumpleaños de Toño?
- 8.- Me acabo de sacar la loteria
- 9.- Me gustan las águilas los osos los elefantes y los chimpancés.
- 10.- Dicen que es necesario enjaguar la ropa muchas veces, sobre todo en las ciudades.

RESPONDE BREVEMENTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

- 1.- ¿Por que regaló su fortuna el hombre del Cairo?
- 2.- ¿Por qué llevaron al hombre del Cairo a la cárcel?
- 3.- ¿Por qué fué a Persia el hombre del Cairo?
- 4.- ¿Que hicieron los dueños de la casa lujosa cuando los robaron?
- 5.- ¿Por qué tuvo que trabajar el hombre del Cairo?
- 6.- ¿Cuál era el sueño del juez?
- 7.- ¿Qué tenía la casa que conservó el hombre del Cairo?
- 8.- ¿Que hizo el hombre del Cairo al regresar a su patria?
- 9.- ¿Qué pasó mientras el hombre dormía en el patio de un templo?
- 10.-¿Para que le dió el juez unas monedas al hombre del Cairo?
- 11.- ¿Por qué dejó libre el juez al hombre del Cairo?.
- 12.-¿Qué hubiera pasado si el juez hace caso de su sueño?
- 13.-¿Qué opinas acerca de repartir el dinero a los pobres?
- 14.-¿Qué hubieras hecho si tú hubieras tenido un sueño como el de Yacub?.
- 15.-¿Cuál creess que es el mensaje de la historia?.

Para realizar la codificación correctamente, les primero las - instrucciones cuidadosamente, luego ensaye y finalmente proceda al análisis formal.

Al vaciar los datos, utilicie lápiz.

Por cada sujeto utilice una hoja de datos.

Ralice la codificación en el siguiente orden :

1.- Anote la clave del sujeto en la parte que corresponde dentro de la hoja de datos. La clave es el número rojo que está en la parte superior de cada hoja de sujetos.

2.- Después anote la clave de sexo: 2 para femenino, 1 para masculino.

3.- Anote la edad del sujeto en meses y años.

4.- Proceda a vaciar los datos de acuerdo a las instrucciones que se indican.

5.- Al terminar de vaciar los datos sume los totales en cada columna.

6.- Si tiene algún comentario que hacer al respecto de las hojas que calificó, anótelas en la sección de OBSERVACIONES (no se entiende la letra, dejó secciones en blanco, etc.

7.- Anote por favor su nombre en la parte que dice codificador.

8.- Finalmente anote la fecha en que codificó

GRACIAS

CODIGO PARA EL VACIADO DE DATOS DE LECTURA

1.- PRIMERA HOJA.- Recuerdo Libre

para calificar esta sección deberá anotar en los cuadros correspondientes de la hoja de datos (Ideas Centrales e Ideas Secundarias) lo siguiente:

C: (Respuesta correcta) si se encuentra mencionado lo que se indica en el listado de codificación. Califique Ideas Centrales y Secundarias.

(Respuesta Incorrecta) Si el enunciado contradice lo que se especifica en el listado de codificación, o si no se relacionan con esto último. Califique ideas centrales y secundarias.

O: (Omisión) Si no se encuentra mencionado lo que especifica el listado de codificación. Califique Ideas Centrales y Secundarias.

CT (Respuesta correcta transpuesta) significa que la idea se encuentre expresada, pero no en la posición que indica el listado. Califique solamente ideas centrales.

LISTADO DE CODIFICACION Anote como correcta, cualquier respuesta que mencione:

<u>IDEAS CENTRALES</u>	<u>IDEAS SECUNDARIAS</u>
1.- Un hombre repartió su fortuna por generoso	a) cuentan unas crónicas b) (un hombre) del Cairo c) (repartió,) a los pobres d) se quedó con la casa de sus padres e) (la casa) tenía un naranjo en el jardín.
2.- (El hombre) tuvo que trabajar	a) porque no guardó nada para sí b) para vivir
3.- (El hombre) se durmió	a)... por que estaba cansado b)... debajo del naranjo c)... una tarde.
4.- Soñó que alguien le decía que su fortuna estaba en Persia	a) (soñó) a un desconocido b) (soño) que le ordenaban ir a buscar (su fortuna)
5.- Realizó un viaje	a) A la mañana siguiente b) hacia Persia c) cruzó desiertos y valles.
6.- Se durmió junto a una casa lujosa. Se durmió en el patio de un templo	a) ...porque estaba cansado b) cuyos dueños gritaron pidiendo auxilio. c) (junto a una casa) que robaron. d) (...que robaron) unos ladrones e) (... unos ladrones) que huyeron por la azotea. f) (Se durmió) en el patio de un templo.
7.- Lo llevaron a la cárcel	a) ...el jefe de vigilantes b) porque lo encontraron en los alrededores
8.- Un juez lo interrogó	a) (el juez) preguntó quién era b) (el hombre) dijo que se llamaba YACUB c) (el juez) preguntó de donde venía. d) (el hombre) dijo que venía del Cairo.

- 9.- (El hombre) contó su sueño
- a) que alguien le ordenó en -- sueños que fuera a Persia
 - b) (qué alguien le dijo) que ahí encontraría su fortuna.
-
- 10.- El juez le contó su sueño
- a) (el juez) le dijo hombre de satinado
 - b) (el juez) le dijo que tres veces había soñado un mismo sueño.
 - c) (el juez) le dijo que había soñado que en el Cairo bajo un naranjo encontraría un tesoro.
 - d) (el juez) le dijo que no había dado crédito a su sueño.
 - e) (el juez) le dijo que él si había ido a Persia bajo la sola fe de su sueño.
-
- 11.- El juez lo envía (al hombre) a su patria
- a) (el juez) le da unas monedas
 - b) (el juez) le dice que no quiere volver a verlo.
-
- 12.- (el hombre) desentierro un tesoro en su casa
- a) el regresar y su patria (al Cairo)
 - b) bajo el naranjo de su jardín
-

II.- SEGUNDA Y TERCERA HOJA: Comprensión.

A partir de la segunda hoja se encuentra 15 preguntas. -- Las primeras doce serán calificadas en el cuadro correspondiente (COMPRESION con dos (2), uno (1), ó cero (0) puntos, ó con la letra I que significa incorrecta.

PREGUNTAS

1.- Otorgue 2 puntos a cualquier respuesta que implique que por generoso, caritativo, bondadoso, etc.

Otorgue un punto por cualquier respuesta que implique que -- por que le interesaban, le gustaban, les tenía lástima etc., a los pobres.

Otorgue 0 (cero) si la pregunta está en blanco.

Califique con una I (incorrecta) si la respuesta contradice o no tiene relación con los criterios de 2 a 1 punto.

2. - Dos puntos a cualquier respuesta que implique que porque lo confundieron.

Un punto a cualquier respuesta que implique que lo encontraron en los alrededores.

3.- 2: si la respuesta implica que alguien le dijo en sueños que ahí estaba su fortuna.

1: Si la respuesta implica que:ahí estaba su fortuna
que fué a buscar su fortuna
se lo ordenaron en sueños,

0 si está en blanco: I si es incorrecta.

4.- 2: si la respuesta implica que pidieron auxilio

1: si la respuesta que gritaron

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

5.- 2: si la respuesta implica que porque regaló su fortuna o quedó sin dinero.

1: si la respuesta implica que para comer, para vivir, para ganarse la vida.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

6.- 2: si la respuesta implica que en el Cairo encontraría un tesoro bajo un naranjo.

1: si la respuesta implica: que en el Cairo encontraría un tesoro, que bajo un naranjo encontraría un tesoro

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

7.- 2: Si la respuesta implica: que un jardín y un naranjo
que un tesoro bajo un naranjo

1: si la respuesta implica: que un jardín
que un árbol (cualquiera)

0: si estás en blanco; I si es incorrecta

8.- 2: si la respuesta implica que desenterró un tesoro bajo -
su casa.

1: si la respuesta implica que desenterró un tesoro

0: si está en blanco: I si es incorrecta.

9.- 2: si la respuesta implica que robaron la casa de junto

1: si la respuesta implica: que robaron una casa
que unos ladrones robaron

0: si está en blanco; I si es incorrecta

- 10.- 2: si la respuesta implica que para que regresara a su -
Patria (al Cairo, a su casa)
1: si la respuesta implica que: para que se fuera
para que no se quedara ahí
0: si está en blanco; I si es incorrecta.
-
- 11.- 2: si la respuesta implica porque era inocente.
1: si la respuesta implica: que (el hombre)dijo la verdad
que porque le contó al juez su
sueño
0: si está en blanco; I si es incorrecta.
-
- 12.- 2: si la respuesta implica que hubiera encontrado él un -
tesoro (se hubiera hecho rico).
1: si la respuesta implica; que hubiera creído en los sue-
ños.
que no se hubiera burlado del
hombre del Cairo.
0: si está en blanco; I si es incorrecta.
-

III.- TERCERA HOJA: Reconocimiento.

A partir de la parte media de la tercera hoja se encuen-
tra una sección que solicita que se corrijan los errores. Esta
sección deberá calificarse en el cuadro correspondiente (RECONO-
CIMIENTO) de la forma que sigue:

EN BASE AL LISTADO DE CODIFICACION:

A.- Si el sujeto corrigió adecuadamente el error, ponga
una C en la columna que dice CORRIGIO.

B.- Si el sujeto no corrigió adecuadamente el error, o -
simplemente no corrigió, ponga una I (incorrecta) en la columna
que dice CORRIGIO.

LISTADO DE CODIFICACION

ORACIONES

<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>
1.-	
a) diretor	director
b) alu <u>m</u> o	alumno
c) dire <u>cc</u> ión	dirección
d) <u>l</u> amarle	llamarle

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Athey, I. (1970), Affective Factors in Reading, en Singer, H. y Rudell, R., (Eds) Theoretical Models and Processes in Reading, Newark, Delaware, International Reading Association.
- Aukerman, R. (1971), Approaches to Beginning Reading, N.Y. - Wiley & Sons.
- Botol, M. (1968), How to Teach Reading, Chicago III, Follet - Educational Corp.
- Bima, H., Schiavoni, C. (1980). El Mito de la Dislexia, Argentina. Tapas.
- Bouton, C. (1976). El Desarrollo del Lenguaje. Argentina, Ed. Conjunta.
- Brueckner, L. y Bond, G. (1980), Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje, Madrid, Rialp.
- Bryant, T. y Bryant, J. (1975), Understanding Learning Disabilities, N.Y. Alfred Publishing Co., Inc.
- Cooper, C. y Petrosky, A. (1976), A. Psycholinguistic View of Fluent Reading Process, Journal of Reading, 20.
- Chall, J. (1967), Learning to Read: The Great Debate, N.Y. - MacGraw Hill.
- D.S.M. III R., (1988), Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales, American Psychiatric Association, - versión castellana. Masson, S.A.
- Farr, R. y Rosa, N. (1979), Teaching a Child to Read, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Frostig M. y Horne (1964), The Frostig Program for the Development of Visual Perception, Chicago follet.
- Gagné, R. (1977), Las Condiciones del Aprendizaje, Madrid, -- Aguilar.
- Gearheart, B. (1981), Learning Disabilities Educational Strategies, St. Louis, the C. U. Mosby Company.
- Gibson, E., Pick, A. Osser, H. y Hammond, M. (1962), The Role of Grapheme Phoneme Correspondance in the Perception of Words, American Journal of Psychology, 75 pgs., 554-570.
- Gibson, Shepiro y Yonas (1968) (1).
- Guthrie, J. (1976), Aspects of Reading Acquisition, Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Hilgard y Marquis (1969), Condicionamiento y Aprendizaje, México, Ed. Trillas.
- Johnson, M. y Kress (1965), Informal Reading Inventories, Newark Del International Reading Association.
- Macotela, S.; Villaserñor, M. y Almaraz, O. (1985), Análisis Comparativo del desempeño en tres Componentes de Lectura en Función de Variables Contextuales, Ponencia presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología.
- Matthes, C. (1972), How Children are Taught to Read, Lincoln - Nebraska, Professional Educators Publications, Inc.
- Mc. Craken, R. (1967), The Informal Reading Inventory as a Means of Improving Instrucción, en Barret, T.
- Mc. Guigan F. (1973), Psicología Experimental, México, Ed. Trillas.
- (1) En Kinsbourne, M. (1976), Looking and Listening Strategies in Beginning Reading, en Guthrie J. (op. cit.).

- Myers, P. y Hammil, D. (1981), Learning Disabilities, Basic Concepts Assessment Practices and Instruccional Strategies, Texas Pro. Ed. Library of Congress.
- Myers, P. y Hammill D. (1987), Métodos para Educar a Niños con Dificultades en el Aprendizaje. México, Ed. Limusa.
- Myklebust, H. (1971), Trastornos del Aprendizaje, Barcelona, - Ed. Científico Médica.
- Pollio, M. y Pollio, H. (1979), Test of Metaphoric Comprehension and some Preliminary Developmental Data, Journal of Child Language. Vol. 6, No. 1.
- Sánchez, B. (1972), Lectura, Diagnóstico, Enseñanza y Recuperación, Buenos Aires, Kapeluz.
- Silvaroli, N. (1969), Teacher's Manual and Classroom Reading Inventory, Dubuque Iowa W. C. Brown.
- Singer, M. y Ferreira, F. (1983), Inferring Consequences in Story Comprehension, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 22
- Smith, F. (1975), Comprensión de la Lectura. Ed. Trillas, Méx.
- Spache, A. (1972), Diagnostic Reading Scales (Ed. Rev.). Examiner's Manual. Monterrey Calif.; Calif. Test Bureau.
- Taffy, E. (1978), Teaching Learners About Sources of Information for Answering Comprehension Questions. Journal of Reading, Vol. 27, No. 4.
- Valmont, W. (1972), Creating Questions for Informal Reading Inventories. The Reading Teacher, Vol. 25
- Vanezky, R. (1972), Language and Cognition in Reading, Techni-

cal Report No. 88, Wisconsin University, Madison Office -
of Education, Washington, D.C.

Van Jara, W. (1982), The role of Questioning in Development Reading Comprehension in the Social Studies. Journal of Reading, Vol. 26, No. 3.

Wagner, R. (1982), La Dislexia y su Hijo, México, Ed. Diana.

Wallace D. y Larsen S. (1978), Educational Assessment of Learning Problems: Testing for Teaching, Boston, Allyn and Bacon.

Winner E. (1979), The Emergence of Methaphoric Language. Journal of Child Language, Vol. 6, No. 3.