



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

COMPARACION CON EL INVENTARIO DE EJECUCION
ACADEMICA (IDEA), ENTRE LOS ERRORES COMETIDOS
EN LA LECTURA Y EN LA ESCRITURA POR NIÑOS DE
SEGUNDO Y TERCER GRADO DE PRIMARIA QUE PRE-
SENTAN BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n :

SILVIA AYALA BOCANEGRA

HILDA PAREDES DAVILA

Directora: DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES

Asesora Metodológica: LIC. IRMA CASTAÑEDA

México, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1993



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.

INDICE

página

INTRODUCCION	1
--------------------	---

CAPITULO I PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

A. ANTECEDENTES	5
B. DEFINICION	10
C. PREVALENCIA	14
D. CARACTERISTICAS	16
E. CAUSAS O FACTORES ETIOLOGICOS	18
F. DIAGNOSTICO	24
G. TRATAMIENTO	27

CAPITULO II LA LECTO-ESCRITURA

A. LECTURA	35
B. ESCRITURA	36
C. METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA	43
D. PROBLEMAS DE LA LECTO-ESCRITURA	47
E. ERRORES QUE SE COMETEN EN LECTURA	52
F. ERRORES QUE SE COMENTEN EN ESCRITURA	57

CAPITULO III METODOLOGIA

OBJETIVOS	63
POBLACION	64
INSTRUMENTOS	65
DISEÑO	73
PROCEDIMIENTO	74
ANALISIS DE DATOS	75
. DISCUSION Y CONCLUSIONES	98
. BUGERENCIAS	102
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

INTRODUCCION

La persona que en la actualidad no lee y/o escribe o que su lecto-escritura es deficiente, está marginada y se encuentra en desventaja y limitado en sus posibilidades de acceder a la superación cultural y económica.

Al ingresar al primer año de primaria, el niño penetra a un mundo nuevo en dónde va a adquirir progresivamente una serie de conocimientos complejos que le van a permitir lograr un correcto desempeño en la sociedad, dado que vivimos inmersos en una cultura lingüística donde el aprendizaje de la lecto-escritura es básico para todas las esferas de la vida social. En general el desempeño de las actividades académicas, así como las de adaptación e interacción social que implica la escuela, son dos de las áreas más importantes a desarrollar por el niño, y la forma en que se desempeña en estas, afectará su conducta posterior.

El niño que no puede aprender a leer o a escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está sujeto también a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse en desventaja. El niño que lee con dificultad puede tener problemas en la adquisición de conocimientos generales, puesto que éstos se transmiten a través de la lectura y escritura. Así mismo, el niño que comete numerosos errores o muestra una escritura ilegible se ve limitado para transmitir por escrito, ideas, sentimientos, conocimientos y mensajes al lector.

En los primeros años de educación primaria, 20 de cada 100 niños requieren de educación especial para un correcto aprendizaje (Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, de los años 1976-77, 1980-81). de esta población un subconjunto importante es el de los niños que presentan errores

en su lecto-escritura, a pesar de "poseer" todas sus capacidades e inteligencia normal. Estos niños registran un aprovechamiento por debajo de lo esperado por su padres y maestros sin explicación alguna, por lo que estos últimos tienden a exigirle la realización de tareas que no puede llevar a cabo. En consecuencia, se le recrimina por flojo, sucio, poco consistente, etc. Esto va a generarle un probable conflicto emocional, el cual se sumara al problema ya existente, haciendo más penoso su aprendizaje (Rourke y Fuerst, 1991).

Para solucionar lo anterior, se han hecho intentos para corregir éstos errores, que se han caracterizado por la improvisación, el simple afán de cambio, y la carencia de una metodología de investigación. Así se ha pasado por los métodos alfabéticos, silábicos y globales, sin que se pueda demostrar la superioridad de un método que evite estos errores, y por lo tanto, que proporcione progresos reales en la enseñanza de la lecto-escritura (Chail, 1966).

De ésta forma, es conveniente también que los maestros, desde los inicios de la educación, puedan detectar este tipo de casos. La edad para iniciar el tratamiento es de fundamental importancia para la corrección del problema, dado que si un niño es detectado y tratado a tiempo, disminuye la probabilidad de desarrollar hábitos incorrectos de estudio, los cuáles se refuerzan con el uso y son difíciles de erradicar. También pueden evitarse los fracasos escolares que le originan problemas emocionales que le dificultan el aprendizaje y le hacen perder interés por este.

Respecto a la función del psicólogo educativo ante ésta problemática, este tiene que apoyar y ayudar con métodos diagnósticos y de tratamiento que incidan en los aspectos

emocional , académico y conductual del niño, para así darle la posibilidad de integrarse con éxito a la esfera escolar, familiar y social en la que se haya inmerso.

En el trabajo que realizamos dentro del "Modelo de Formación Profesional del Psicólogo Educativo (prácticas, servicio social y tesis)" el cual se llevó a cabo durante un año y medio en la Escuela Primaria Ciudad de los Niños "Espíritu de México", donde se detectaron, evaluaron, diagnosticaron y se dió tratamiento a niños que presentaban problemas en su aprendizaje, se observó que los errores que presentaban los niños en la lectura no correspondían al tipo y número de errores que presentaban en la escritura y a la inversa.

Por otro lado, el tipo de instrumentos que tradicionalmente se manejan para el diagnóstico de niños con problemas de aprendizaje, incluyen pruebas tales como el Frostig. No obstante, esta prueba ha sido ampliamente cuestionada respecto de su capacidad para establecer relaciones entre el desarrollo perceptual y problemas concretos de lecto-escritura (Bender, 1992). Sin embargo, es una de las pruebas más utilizadas en México.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, el propósito del presente trabajo consiste en detectar el tipo y número de errores que cometen en la lectura y en la escritura los niños de segundo y tercer grado de primaria; así como también, establecer si existe o no una correlación entre la ejecución de los niños en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) y la ejecución realizada en la Prueba de Percepción Visual de M. Frostig, con la finalidad de establecer las bases para futuras investigaciones, en las cuales se propongan actividades adecuadas de enseñanza en ambas áreas. También, se pretende que en

aquellos casos en los que se requiera dar tratamiento, éste se lleve a cabo considerando las dificultades específicas que se presentan tanto en su lectura como en su escritura.

En apoyo al propósito descrito, el presente trabajo se organiza de la siguiente manera:

El capítulo I se aboca a la revisión teórica del campo de los Problemas de Aprendizaje incluyendo los diferentes métodos de evaluación, diagnóstico y tratamiento.

El capítulo II consiste en una revisión general de la lecto-escritura, de los métodos que a lo largo de la historia se han utilizado para la enseñanza de la misma y los distintos tipos de errores que se presentan en la lectura y en la escritura.

El capítulo III presenta la justificación de la investigación, el método, los instrumentos aplicados, el tipo de diseño, el procedimiento y la forma en que se analizaron los datos.

Por último, un apartado final que incluye los resultados y las conclusiones presentadas en éste trabajo.

CAPITULO I

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

A. Antecedentes

Dentro de la Educación Especial, el campo de los problemas de aprendizaje es uno de los más controvertidos; en su breve historia este campo ha enriquecido la calidad de la educación ofrecida a todos los niños con problemas de aprendizaje, esto gracias a una mayor apreciación de las diferencias individuales. Aunado a esto, se ha desarrollado un amplio marco de investigaciones referentes al tema.

A continuación, se presenta una revisión somera del desarrollo histórico de este campo, en el cual se integran datos obtenidos de diversas fuentes (Azcoaga, 1985; Dirección General de Educación Especial, 1981; Myers y Hammill, 1983; Jimenez y Macotela, 1983).

Aunque el campo de los problemas de aprendizaje es una categoría relativamente nueva dentro de la Educación Especial, los orígenes de las investigaciones se remonta a 1800 con Francis Joseph Gall, médico vianes quien trato de estudiar los trastornos del lenguaje hablado en adultos como consecuencia de haber sufrido daño cerebral. Gall estudiaba lo que hoy se conoce bajo el término de Afasia.

Bouillard, Broca, Jackson y Wernicke, de 1801 a 1881 formularon las primeras teorías tratando de descubrir las áreas precisas del cerebro, que en caso de daño, repercutían en la pérdida del lenguaje.

En 1877, Kussmaul se ocupó por primera vez de la dislexia al dividir las perturbaciones del lenguaje receptivo en sordera verbal y coquera verbal; esta última señalaba, la

dificultad de la lectura en pacientes que presentaban una buena inteligencia en condiciones lingüísticas y visuales normales.

En 1886, aparecen los trabajos de James Kerr y Pringel Morgan (con una diferencia de unos meses) sobre ceguera congénita. Posteriormente, Hinshelwood, en 1917, utilizó dichos términos para restringir la extensión de la ceguera verbal y congénita; como un trastorno caracterizado por la incapacidad para interpretar el lenguaje manuscrito impreso, a pesar de tratarse de niños que poseían una visión clara de las letras y las palabras y de tener cerebros normales.

En 1881, Uchermann y Hadden realizan trabajos importantes sobre afasia y defectos de la articulación infantil.

En 1905, C. J. Thomas y Fishet llamaron la atención hacia el hecho de que el ciego verbal congénito podía reconocer las palabras sin reconocer las letras y a la inversa; también señalaron la importancia de la herencia, hecho que diversos autores confirmaron más tarde.

La primera definición completa para la incapacidad de escribir la dio Ogle en 1867 con la designación de agrafia, y en 1920 Henschen define los trastornos del cálculo.

El francés Ley, abordó la vinculación entre alteraciones del lenguaje infantil y los trastornos del aprendizaje escolar. De 1925 a 1937, comenzaron en Estados Unidos los trabajos de Orton; algunas de sus investigaciones se refieren a la ceguera verbal en los niños escolares, el impedimento en el aprendizaje de la lectura, deficiencias del lenguaje escrito y el habla en los niños. Orton consideró que la alteración en la evolución se debía casi siempre a la confusión resultante de la falta de dominancia hemisférica unilateral. Por esta razón, configuró una

teoría nueva para explicar las alteraciones infantiles. Sin embargo, una revisión posterior, determinó que no tenía correspondencia con los hechos reales.

Las investigaciones realizadas por Ajurriaguerra y sus colaboradores, sobre neurología infantil, y en particular sobre las alteraciones del aprendizaje escolar, tuvieron su punto de partida en los rasgos básico del comportamiento motor. Dichas investigaciones duraron más de una década, de 1948 a 1960. Posteriormente, se extiende el análisis de las alteraciones del aprendizaje y se formulan suposiciones de cómo debe encararse su correlación.

Entre 1946 y 1963, el punto de atención pasó de los adolescentes a los niños, y las ideas que se habían obtenido se transfirieron en su totalidad al estudio de éstos. De aquí, se desprende una época de elaboración fecunda de tests y programas en el área de trastornos del lenguaje hablado, entre estos sobresalen los desarrollados por Wepman (Test de discriminación auditiva), Kirk y McCarthy (Test de las capacidades lingüísticas) y Eisenson (Exámen de la afasia).

También, se registraron avances en los tratamientos correctivos, por ejemplo, los sugeridos por Myklebust y McGynniss. Por otro lado, Gillinham y Stillman, Spalding, Hegge, Kirk y Kirk, insistían en el entrenamiento correctivo fónico en la lectura, basados en las teorías de Orton.

Por otro lado, Strauss, Lehtinen y Kephart, contribuyeron en gran medida a la educación de los niños con lesiones cerebrales y con impedimentos conceptuales; en tanto que Cruickshank aporta a la enseñanza de niños hiperactivos y con trastornos conceptuales con influencia de los autores anteriores.

Ya en la década de los 60's Frostig, influenciada por Strauss, se abocó a la enseñanza de niños que manifestaban una amplia variedad de problemas educativos atribuidos a deficiencias perceptuales. Las contribuciones más notables de esta autora son el Test evolutivo de percepción visual y el Programa evolutivo de percepción visual.

En la misma línea y en la misma época Getman y Barsch, idearon actividades para entrenar las capacidades visomotoras en niños; lo mismo ocurrió con los procedimientos de Kephart y Delacato, en el área de desarrollo motor.

Hasta aquí termina la revisión de las aportaciones europeas y norteamericanas al campo de los Problemas de Aprendizaje.

En lo que respecta a México, de 1929 a 1960, se trabaja en diversos campos de la Educación Especial, con mayor énfasis en retardo mental, los problemas visuales y auditivos, así como en ortolalia. Es hasta 1962, que se inaugura la primera escuela para niños con problemas de aprendizaje, en Córdoba Veracruz.

En el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, se tratan problemas diversos que afectan la manifestación del lenguaje; desde 1962, se atienden los problemas de aprendizaje.

En 1966, se crean dos escuelas más, una en Sta. Cruz Meyehualco y otra, en Sn. Sebastian Tecoxtitlan. En el curso de 10 años, bajo la dirección de la profesora Idolina Mayagoitia, se abrieron 10 escuelas en el D.F. y 12 en el interior de la República Mexicana. A la fecha han continuado creándose servicios para atender esta problemática a través de la Dirección de Educación Especial, dependiente de la S.E.F. la cuál tiene a su cargo el desarrollo y administración del sistema federal de educación de niños atípicos y la formación de maestros especialistas desde 1970.

Se implanta además, el plan Nuevo León desde 1974, en lo que se conoce a nivel nacional como grupos integrados, los cuales presentan servicios educativos a niños repetidores, que han fracasado en el aprendizaje tradicional.

A partir de 1970, la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. crea materias, programas y servicios encauzadas a la detección y tratamiento de niños con requerimientos de educación especial, en el área de la psicología educativa, tales como:

a) En 1976, se crea la especialización de desarrollo del niño, en la cual se tratan problemas de aprendizaje, socialización y adaptación en el desarrollo normal.

b) En 1977, se inicia el Centro de Estudios de Psicología Humana, que presta servicios en retardo en el desarrollo y problemas de aprendizaje.

c) En 1981, se funda el centro de Servicios Psicológicos que presta servicios a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje y socialización.

d) En 1982, empieza a funcionar el Centro Comunitario de Salud Mental, el cuál dá servicios a niños y adolescentes en áreas de desarrollo visomotor, problemas de aprendizaje y afectivos.

En 1978, se crea en un Centro de Salud, el programa denominado "Unidad Terapéutica para Niños y Adolescentes", el cuál presta servicios en diversas áreas del desarrollo, siendo una de éstas áreas, la que atiende problemas de aprendizaje. Actualmente este programa se encuentra funcionando en el Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro".

También se da actualmente, tratamiento a niños con problemas de aprendizaje en el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía y otras instituciones entre las que se encuentran el Centro Universitario (ENEP Iztacala, ENEP Zaragoza, Universidad Iberoamericana, Universidad Anáhuac, etc.) y múltiples servicios privados.

B. Definición

A lo largo del tiempo, se han empleado diversos términos para referirse a la variedad de manifestaciones relacionadas con las alteraciones del aprendizaje, lenguaje y comunicación. La primera dificultad que se presenta, es la de no encontrar una terminología adecuada para clasificar a éstos niños, ya que se les suele dar tantos nombres como especialistas los ven; en la bibliografía especializada de los últimos años aparecen más de cuarenta denominaciones distintas para diagnosticar a estos niños que padecen este tipo de alteraciones, siendo las más utilizadas niños con: Daño o lesión cerebral, impedimento neurológico mínimo, hiperquinésis, hiperactividad, dificultades perceptuales o impedimentos perceptuales, síndrome de Strauss, incapacidad específica de aprendizaje, dificultad para el aprendizaje, problemas de aprendizaje, incoordinaciones o insuficiencias del desarrollo, desórdenes del lenguaje, desórdenes conductuales, defectos cognoscitivos, lento aprendizaje, retraso maduracional, disfunción cerebral mínima, inmadurez neurofisiológica, disfunción del sistema nervioso central, síndrome de atención dispersa, dislexia, afasia, conducta catastrófica y agnosia.

Fue en 1963, en Nueva York, que Samuel Kirk propuso el término de Problemas de Aprendizaje para referirse a aquellos niños "Con trastornos en el desarrollo del lenguaje, habla, lectura y en habilidades de comunicación asociadas, necesarias para la interacción social.... no se incluye a aquellos niños cuya minusvalidez primaria es retraso mental generalizado o deterioro sensorial (ceguera o sordera)" (Cit. en Gearheart, 1987, pag. 10-11).

El término Problemas de Aprendizaje ha sido el más usado, ya que como lo señalan Figueroa y Salas (1989, pag. 27-28): "El término Problemas de Aprendizaje es el más usado en México; además, los términos que enfatizan una incapacidad o inhabilidad dan a entender que pudiera no existir ninguna manera de corregirlas, y en cambio, el término problemas de aprendizaje implica que existe una alteración, pero sin embargo, se cuenta con diferentes medios para corregirla. Por otro lado, los términos como Dislexia, Afasia, Disfunción Cerebral Mínima, etc. corresponden cada uno a características específicas, por lo que no se les pueda englobar en uno solo".

Sin embargo, una de las más grandes controversias en el campo de problemas de aprendizaje, ha sido definir esta condición. De las muchas definiciones que hay, ninguna ha salido exenta de críticas. Las siguientes, son algunas de las más importantes:

Definición ofrecida por el Comité Nacional Asesor Pro-niños Impedidos en enero de 1968: "Los niños con dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con la comprensión o el empleo del lenguaje, sea hablado o escrito. Estas alteraciones pueden manifestarse como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o para

realizar cálculos. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc. sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje debido más que nada a impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emocional o desventajas ambientales" (cit. en Myers y Hammill, 1983).

Definición revisada y avalada por the National Joint Committee on Learning Disabilities en febrero de 1981 : "La inhabilidad para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y cálculo matemático. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y se cree que son causados por una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una inhabilidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de minusvalidez (como deterioro sensorial, retraso mental y perturbación emocional y social) o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicógenos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias" (cit. en Hammill, 1990).

La definición que actualmente se utiliza es la siguiente: "Incapacidad del aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por diferentes significados en la adquisición y uso de la habilidad para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o realizar operaciones matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción en el Sistema Nervioso Central, y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida.

Los problemas en la conducta de auto-regulación, percepción social e interacción social pueden existir en las incapacidades del aprendizaje, pero no constituyen por sí mismas una incapacidad para el aprendizaje. Aunque las incapacidades del aprendizaje pueden ser concomitantes a otros impedimentos (por ejemplo, deterioro sensorial, retardo mental, disturbo emocional severo) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de tales condiciones o influencias" (cit. en Hammill, 1990, pag. 77).

Estas definiciones así como las de otros autores coinciden básicamente en tres puntos:

- 1.- El principio de la disparidad o discrepancia entre inteligencia y aprovechamiento académico o en el lenguaje. Diferencias notables entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad lleva a cabo.
- 2.- Énfasis en las perturbaciones básicas de los procesos de aprendizaje. Siendo los procesos básicos : auditivos, visuales, táctiles, motores , vocales, la retraining y la memoria; la integridad de estas funciones tiene que ver con el éxito académico o lingüístico.
- 3.- Los niños que excluyen las definiciones: Deterioro sensorial, retardo mental, disturbo emocional severo, diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, etc.

Asimismo, de las definiciones se desprenden algunos puntos que son importantes de considerar, como son:

- ¿Qué es lo que se puede considerar como discrepancia para asegurar que existe un problema de aprendizaje?
- Se habla de perturbación en los procesos, pero no hay una definición generalmente aceptada de ellos.

- Los términos como inhabilidad de tipo perceptivo, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, afasia evolutiva, etc. también producen desacuerdo entre los especialistas.
- Es difícil distinguir entre problemas de agudeza en algunos de los órganos sensoriales y un problema de aprendizaje secundario en relación a estas fallas orgánicas.
- No es fácil discriminar y categorizar a un niño cuando las condiciones o síntomas presentados no caen en los extremos.

De acuerdo con lo anterior, se desprende la idea de que, los esfuerzos para aclarar y establecer la definición de problemas de aprendizaje continuarán con objeto de que a medida que se generen más teorías y principios de remedio, la definición sea ampliada, modificada o procesada.

C. Prevalencia

Existe una diversidad de porcentajes en la estimación de la prevalencia en problemas de aprendizaje, como consecuencia de la falta de una definición definitiva y operativa de las condiciones que se tratan de identificar, así como también, debido a la falta de confiabilidad de los diferentes instrumentos de identificación y de diagnóstico; por lo que resulta difícil establecer cuántos niños con problemas de aprendizaje hay. De allí, que existan contradicciones en los porcentajes que se proporcionan a partir de diversos autores.

Kirk, en 1972, supone que la mejor estimación es que por lo menos del 1 al 3%, y quizá hasta el 7%, cuando mucho de la población escolar necesita de alguna educación especial (Cit. en Myers y Hammill, 1983, pag.27).

Bryant y McLouglin, después de haber revisado 21 estudios de encuestas generales, en 1972 concluyen que las incidencias de las incapacidades en el aprendizaje van del 3 al 28%, estando la mitad de ellos por encima del 13% (op.cit.).

Asimismo, Hallahan y Kauffman en 1976, estiman que a nivel mundial existe entre 3 y un 5% de niños con problemas de aprendizaje.

En México, en 1976, a partir de un estudio de Cándano, se reporta un 12%; el Instituto Politécnico Nacional menciona un 8%, y la Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Educación Especial) indica la existencia de un 2 a un 4% (Macotela, 1988).

Como ya se mencionó al principio, todas estas cifras deben considerarse solamente como aproximativas, ya que las dificultades diagnósticas procedentes de la imprecisión de este problema y de los prejuicios del investigador, así como la cantidad de niños con problemas de aprendizaje no atendidos, hace que las cifras citadas en unos estudios y otros puedan variar considerablemente.

D. Características

Según Gearheart (1987) existen dos características fundamentales que pueden ser observadas en los niños con problemas de aprendizaje; estas son:

a) Retardo académico: la cual se refiere a que el rendimiento del niño no concuerda con su edad cronológica o a su grado escolar, en uno o más de los siguientes aspectos:

- Expresión verbal
- Expresión escrita
- Lectura oral
- Comprensión de la lectura
- Comprensión auditiva
- Cálculo matemático
- Razonamiento matemático

b) Discrepancia entre potencialidad y ejecución: La cual se refiere a que el niño posee la capacidad intelectual suficiente para un buen desempeño, pero no la está aprovechando; por lo tanto, muestra problemas en uno o más de los aspectos arriba mencionados.

Esta discrepancia, se determina con la aplicación de pruebas de rendimiento académico y pruebas de inteligencia.

Gearheart (op.cit.) señala que las siguientes características parecen ser las más comunes en sujetos que presentan problemas de aprendizaje:

- Demora en el desarrollo del lenguaje hablado (Vocabulario limitado o inmaduro; errores gramaticales; dificultad para relacionar ideas en secuencia lógica y/o vacilación constante de las palabras).

- Consideración espacial deficiente (Perdersse con facilidad y dificultad para orientarse en nuevos ambientes).

- Conceptos de tiempo inadecuados (Tardanza regular, pérdida o confusión del concepto de tiempo).

- Dificultad para juzgar relaciones (Problemas en relaciones lógico-matemáticas como grande-pequeño; ligero-pesado; cerca-lejos, etc.).

- Confusión para relacionar direcciones (Dificultad en el entendimiento y habilidad para utilizar los conceptos de izquierda-derecha; norte-sur, este-oeste; arriba-abajo, etc.).

- Coordinación motora general deficiente (Torpeza general; coordinación y balance pobres; tendencia a caerse constantemente).

- Destreza manual deficiente (Incapacidad para manipular objetos a nivel grueso y fino).

- Percepción social (Incapacidad para determinar la aceptación o rechazo de los otros, o para leer el lenguaje facial de los otros).

- Distracción (Falta de concentración en cualquier actividad por un intervalo normal).

- Hiper o hipoactividad (Actividad motora exagerada o disminuída).

- Incapacidad para seguir instrucciones (Dificultad para ejecutar ordenes o indicaciones en una secuencia específica).

- Incapacidad para seguir discusiones en clase (Incapacidad para entender el conjunto de ideas discutidas en clase).

- Trastornos conceptuales (Visuales, auditivos, táctiles y/o kinestésicos).

- Perturbaciones de la memoria (Puede incluir memoria auditiva o visual).

Además de las características ya mencionadas, Figueroa y Salas (1989) establecen 7 características más; las cuales son:

- Problemas del habla y/o lenguaje (Fonología, sintáxis o gramática, semántica y articulación).

- Labilidad emocional (Cambio brusco en el estado de ánimo sin motivo real aparente).
- Sobreatentividad (atención excesiva o indiscriminada en aspectos no relevantes de tareas solicitadas).
- Perseverancia (Conductas repetitivas o reiterativas).
- Impulsividad (Falta de control de impulsos).
- Trastornos del pensamiento (Dificultad para organizar, analizar e interpretar la información y la solución de problemas).
- Problemas específicos en la lectura, escritura y/o matemáticas (Dislexia, disgrafía y discalculia, respectivamente).

E. Causas o factores etiológicos

Otra fuente de controversia estriba en la etiología de los problemas de aprendizaje. La gran variedad de enfoques metodológicos para abordar el tema, han generado una lista de múltiples factores como causas posibles de dicho trastorno, los cuales en su mayoría, funcionan de manera combinada, por lo que resulta difícil de separarlos.

De ésta forma, los problemas de aprendizaje son considerados como "síntomas causados por condiciones internas y externas".

Entre las principales causas se encuentran las siguientes (Castañeda, 1988):

1. Orgánicas

a). Disfunción cerebral mínima: Para muchos autores y clínicos de esta especialidad, los problemas de aprendizaje son causados principalmente por alguna alteración en el sistema nervioso central; ellos postulan, que un daño cerebral

impide la regulación de los impulsos entrantes y salientes, así como la interconexión neuronal, lo cual interfiere en la capacidad para aprender de un niño. Sin embargo, se ha observado que hay niños que presentan deficiencias en el aprendizaje y no manifiestan la presencia de lesión cerebral. Esto llevó a crear el término "disfunción cerebral mínima" es decir, el término disfunción cerebral mínima se aplica cuando se observa una alteración en el funcionamiento o en la conducta de determinado niño, y en especial, cuando esa conducta asume la forma de deficiencias perceptivas o de lenguaje (Castañeda, 1988).

Esta postura resulta criticable ya que de tajo corta con el aprendizaje y la experiencia que pueden ser también causas coadyuvantes o inclusive las determinantes en un caso de esta naturaleza. Si no se encuentran evidencias de alteración neurológica, se debe proceder al estudio del fenómeno mediante las herramientas metodológicas posibles, en las diversas áreas que pudieran estar provocando este comportamiento inadecuado (área social, educativa, etc.) pero no asumir posturas para las cuáles no existe suficiente evidencia empírica.

El término de disfunción cerebral mínima no tiene mucha aceptación entre educadores, psicólogos e incluso médicos, esto se debe a que el término carece de una definición precisa. Para demostrar esto, Gómez (1967), reportó los resultados de un cuestionario enviado a 10 pediatras, para interrogarlos acerca de la utilidad del término. Se encontró que sólo un pediatra la encontró útil, aunque necesitaba una mejor definición; los otros 9 pediatras rechazaron tal expresión porque era demasiado amplia y vaga, y porque se ha abusado de ella para diagnosticar a cualquier niño del que se pensaba no era del todo normal.

Finalmente, una objeción al uso de este término es el de que a veces una lesión considerable en zonas corticales del cerebro suele no manifestar alteraciones en la conducta mientras que la disfunción cerebral mínima debe producir alteraciones significativas en el aprendizaje del niño (Orton, 1967; Cohn, 1964 cit. en Myers Y Hammill, 1983). Gómez (op.cit.) concluyó que el término disfunción cerebral mínima es un paso atrás en el intento de establecer una clasificación en los trastornos de aprendizaje y conducta proponiendo un enfoque conductual.

b) Patologías que originan las disfunciones cerebrales:

Eastman (1969) ha encontrado que al menos dos tercios de los casos de lesión cerebral en niños, tienen que ver con una ambiente intrauterino desfavorable, y que son contribuyentes primarios, los nacimientos prematuros, la anoxia, el trauma físico, el factor R.H. y las malformaciones congénitas. A esto hay que añadir factores hereditarios y la desnutrición.

2. Ambientales

En esta categoría, el diagnóstico de la patología cerebral es por lo común inaceptable debido a una insuficiencia de pruebas médicas o fisiológicas. Por tal motivo, se sondea el ambiente del niño, buscando factores que pueden intervenir en el desempeño escolar bajo del niño.

El propósito de esta forma de proceder es el definir los factores que pueden haber inhibido al desarrollo o interrumpido la función de las capacidades receptivas, asociativas o expresivas necesarias para una labor escolar aceptable (Castañeda, op.cit.).

Es así como, entre los factores ambientales que los profesionales consideran que influyen adversamente en la capacidad del niño para aprender, se encuentran los siguientes:

a) Falta de experiencia temprana: Ejemplo de esto, lo proporciona un estudio que buscó la relación de los efectos de la experiencia visual sobre el desempeño perceptivo (Hebb, 1959). En él, se estudió la conducta de monitos Rhesus, a los cuales mantuvieron en la oscuridad durante períodos de tiempo largos y se llegó a la conclusión de que los monitos criados en la oscuridad eran inferiores a los no privados en cuanto a experiencia visual no aprendida y al aprendizaje posterior. De igual forma, Frantz (1965) considera que la falta de experiencia temprana es un factor que influye negativamente en la capacidad del niño para aprender. Los estudios sin embargo se han realizado básicamente en animales y en condiciones de privación drástica, encontrándose una relación entre la privación y el desempeño posterior de los animales, pero a la fecha no hay un acuerdo sobre cuáles serían los efectos de una privación menos catastrófica con respecto al aprendizaje en niños.

Además, hay estudios que indican que niños criados en sus inicios, en condiciones de privación debido a costumbres o creencias particulares, posteriormente presentan un nivel de desarrollo acorde a sus congéneres (Kagan, 1973, Dennis y Dennis 1940), lo cual cuestiona los resultados de Frantz.

Por su lado, Jensen (1969) y Chomsky (1967) postulan que la influencia del ambiente en el aprendizaje es quizá menos de lo que se piensa ya que mucho está en función de la maduración.

b) Dificultades en el ambiente familiar: Bruckner y Bond (1978) afirman que los problemas de aprendizaje están relacionados con factores de adaptación familiar, por lo tanto, los niños presentan trastornos emocionales originados por falta de incentivos, situaciones conflictivas en casa, problemas entre los padres, y actitudes hacia el niño negativas. Todos estos factores, por lo tanto, generan en él angustia, depresión, falta de atención, etc. Entonces, su estabilidad emocional puede ser causa y efecto de este trastorno, pudiendo provocar en el niño pérdida de interés por el estudio y actitud negativa por el aprendizaje.

No hay duda de que el ambiente familiar durante el desarrollo del niño es determinante para la adquisición de muchas capacidades, sin embargo, la controversia de relación naturaleza-crianza en las dificultades en el aprendizaje, lo mismo que en otros campos, está lejos de resolverse. Muchos de los interesados reconocen que tanto los factores internos como los externos son importantes para el óptimo desarrollo del niño. Resulta claro el hecho de que los educadores tiendan a inclinarse por el aspecto ambiental, puesto que esta especialidad parte de la idea de que la educación es un factor determinante en el desarrollo del niño (Castañeda, 1991).

De esta forma, si existen situaciones conflictivas en la familia, el niño puede encontrar en la escuela un ambiente distinto y adecuado para sobrellevarlas; pero, por lo contrario, puede arrastrar a la escuela presiones desfavorables y manifestarlas ahí como un desajuste emocional, el cual afecta primordialmente su disposición para el aprendizaje.

A pesar de todo, se tiene que reconocer que existen pruebas recientes en el sentido de que la influencia de la intervención y de las experiencias tempranas quizá no sean tan decisivas como antes se creía y que existen muchas capacidades que dependen de la madurez e integridad del cerebro y no de la estimulación externa (Hunt y Sullivan, 1974).

c) Conflictos en el ambiente escolar: Estos se refieren a los métodos y procedimientos no compatibles con las características de los niños; las condiciones de educación inadecuadas, insuficiencia de recursos e interacción maestro-alumno que no son favorables.

Respecto a la interacción maestro-alumno, es importante mencionar las influencias que ejercen las actitudes del maestro sobre el rendimiento de los alumnos; es decir, los estudiantes logran lo que el maestro espera de ellos. Existe una marcada reciprocidad entre los sentimientos y actitudes de los alumnos y las de sus profesores.

Por lo tanto, los que sostienen este punto de vista, consideran que si los maestros estuvieran preparados para manejar a los niños con problemas de aprendizaje en los primeros años escolares, muchos de estos se evitarían (Bruner, 1971). Por otro lado, Einsber (Cit. en Tarnapol, 1976) sugiere como causas educativas los efectos de la enseñanza, deficiencias en los estímulos educacionales en los primeros 5 años de vida escolar, la falta de motivadores ambientales y falta de motivación por factores emocionales.

F. Diagnóstico

En el diagnóstico se evalúa al niño y se clasifica de acuerdo a características generales. El diagnóstico es un proceso de recolección de información, en el que se usan diversas técnicas, instrumentos y procedimientos que tienen como propósito la emisión de un dictamen u opinión calificada acerca del estado actual del niño (Martínez, 1988).

Asimismo, el diagnóstico debe llevarse a cabo por personas que tengan suficiente conocimiento teórico y experiencia práctica para saber qué preguntas hacer, qué pruebas aplicar y qué procedimientos usar con el fin de reunir los datos necesarios que le ayuden a analizar las causas y factores relacionados con las deficiencias que el niño está teniendo, y de esta manera, trazar planes para la corrección de las mismas (Salvia e Ysseldike, 1979).

En un primer nivel, son los maestros quienes generalmente son los primeros en detectar problemas relacionados al rendimiento académico. En la mayoría de las ocasiones el maestro solicita el apoyo a los padres e intenta solucionar los problemas con los medios a su alcance (más supervisión, atención individualizada, etc.). Cuando el problema no parece solucionarse, lo indicado es solicitar la intervención de un especialista. La participación de los especialistas representa el segundo nivel del diagnóstico; éstos emplean los instrumentos apropiados, los cuales pueden variar de especialista a especialista.

Para el diagnóstico de niños que presentan dificultades en su aprendizaje, se debe analizar (Pain, 1978):

1.- El motivo de consulta: El cuál permite conocer el objetivo principal de la demanda, el interés de los padres hacia el problema del niño y si se ha acudido por iniciativa propia o es canalizado por el médico o el maestro.

2.- La historia vital: Este aspecto cubre: a) Antecedentes neonatales; b) Enfermedades y c) Desarrollo.

3.- Pruebas psicométricas: Permiten conocer el aspecto intelectual y académico del niño.

4.- Pruebas proyectivas: Se utilizan para determinar la personalidad del niño, así como de las posibles alteraciones emocionales que pudieran estar afectando su aprendizaje.

5.- Pruebas específicas: Como lateralidad y/o lectura-escritura.

6.- Análisis del ambiente: En este punto se incluye el conocimiento de las condiciones socio-económicas y del aprovechamiento de recursos .

La consideración de los puntos anteriores es importante para elaborar el diagnóstico, pues éste es la base para determinar las estrategias más convenientes para solucionar los problemas de aprendizaje. Para esto, es necesario agotar todas las fuentes de información posibles, que incluyen: La entrevista a padres y maestros, la evaluación del niño a través de pruebas formales e informales, las observaciones en el hogar y escuela, y los datos ofrecidos por otros profesionales como el neurologo, el oftalmologo y el audiólogo; es indispensable mencionar la importancia de una detección temprana, la cual permitiría prevenir el surgimiento de problemas más severos.

Por otro lado, es necesario indicar que las diferencias en las distintas aproximaciones teóricas hacia los problemas de aprendizaje se ven reflejadas en el área de diagnóstico. Respecto a esto, se pueden identificar tres aproximaciones generales (Castañeda, 1988) :

1. Diagnóstico psiquiátrico: Se hace referencia a tipologías, categorías o clasificaciones que lo han caracterizado. Para la evaluación del niño, se llevan a cabo entrevistas (dirigidas y semidirigidas) y se le aplican baterías psicológicas y médicas; también, se obtienen datos de los parientes involucrados.

2. Diagnóstico multivariado: Esta aproximación es fundamentalmente dimensional. La evaluación permite describir el grado de las diferentes características más que determinar la presencia o ausencia de problemas; se les puede asignar puntuaciones en varias dimensiones. El perfil del niño puede ser trazado a través de varios factores.

En la obtención de datos, se considera a las personas que puedan tener relación con el problema que se reporta. Los medios de obtención de información incluyen las listas de cotejo y escalas de medición.

3. Diagnóstico conductual: Se identifican las conductas problemáticas y las condiciones que contribuyen para que se den estas. Una parte fundamental de este tipo de diagnóstico se refiere a los factores del medio ambiente del individuo, que se cree, pueden alterar la conducta; aquí, se realiza un análisis de la conducta individual; es decir, la evaluación está centrada en la conducta individual y se determinan los factores que pueden ser útiles.

Para realizar la evaluación, se llevan a cabo registros del niño, tanto en escenarios naturales como en escenarios donde se presentan los problemas. Con los datos obtenidos, se realiza un análisis para seleccionar las técnicas para su tratamiento.

G. Tratamiento

Cuando los resultados de la evaluación arrojan datos suficientes, se realiza el tratamiento, pues este es el siguiente paso después del diagnóstico.

El tratamiento debe estar basado en el diagnóstico, porque solo así se pueden localizar los hábitos defectuosos que impiden el progreso normal del niño y las áreas del programa mal aprendidas, descuidadas o demasiado acentuadas. La enseñanza correctiva es imposible si no se determina previamente qué es lo que el alumno debe corregir.

De igual forma, el tratamiento debe tomar en cuenta el sentimiento del propio valor del alumno. El tratamiento debe ser individualizado, estimulante, motivador y debe tomar en cuenta las circunstancias ambientales en las que el niño se desenvuelve; asimismo, el progreso del niño debe ser continuamente evaluado (Roth, 1986).

Gearheart (1987) señala que en los centros psicopedagógicos, existen diferentes aproximaciones para la planeación de los programas educativos, los cuales se utilizan en la

rehabilitación del niño con problemas de aprendizaje. Estas aproximaciones son las siguientes:

1. Multisensoriales: Se refieren al empleo de 3 o más sistemas sensoriales dentro del aprendizaje. Entre los autores reconocidos en relación a estos métodos están:

- Grace Fernald, que desarrolló el enfoque multisensorial simultáneo denominado VAKT (Visual, auditivo, kinestésico y táctil).

- Orton y Gillingham, que desarrollaron el sistema estructurado multisensorial.

2. Perceptomotrices: Dentro de estos se encuentran los trabajos de Kephart, Getman, Cratty y Frostig. Estos se basan en la suposición de que existe un proceso continuo entre la entrada sensorial, la percepción y la integración, que se manifiesta en una respuesta muscular; cualquier interferencia en esta secuencia, dará como resultado el problema del aprendizaje. El entrenamiento, también conocido como entrenamiento neurofisiológico, se basa en el concepto de que estimulando las entradas sensoriales o ejercitando patrones motores específicos, se puede establecer un nuevo circuito, y de alguna manera, mejora el funcionamiento de alguna parte del Sistema Nervioso Central.

Frostig (Silva, 1983) aplicó en tres escuelas de gran prestigio en la Ciudad de México 875 pruebas de percepción visual de Frostig como una de las integrantes de la batería para seleccionar a los alumnos en su ingreso a primer año. Lo importante de esta investigación fue que confirmó su afirmación en relación al hecho de que entre un 20 y un 25% de niños empiezan la escuela primaria con deficiencias perceptuales.

Este estudio fue hecho con niños de clase media y que se consideran con cierta preparación, ya que se les exige que sepan leer y escribir, así como que tengan conocimientos de números, sumas y restas. Entre otros datos, se encontró lo siguiente:

a) Del cociente de percepción, un 30% de los casos se encuentran abajo del promedio y, de acuerdo con la doctora, necesitan adiestramiento.

b) Dentro de las cinco áreas que evalúa el test, los resultados arrojaron:

1ª. Coordinación visomotora: hubo 68 casos con una puntuación de 8 o menos, siendo un 7.77% los que presentan deficiencias en esta área.

2ª. Percepción de figura-fondo: hubo 162 casos que obtuvieron una puntuación de escala de 8 o menor; por lo tanto, el 18.51% de los casos necesitan adiestramiento en esa área.

3ª. Constancia de forma: en esta área se acentúa el problema, ya que se presentaron 246 casos con 8 o menos, siendo un 28.11% de niños que requieren ayuda en este aspecto.

4ª. Posición en el espacio: se encontraron 157 casos que nos dan 17.94% de niños que necesitan entrenamiento en este punto.

5ª. Relaciones espaciales: la prueba arrojó 68 casos que dan un 7.7% de niños con deficiencia en esta área.

Como se puede observar las áreas que tienen mayor deficiencia son: 3ª, 2ª y 4ª siendo menor en las áreas 1ª y 5ª. Esto hace pensar que en el jardín de niños se debería promover actividades que ayuden a desarrollar las tres áreas mencionadas en primer término para prevenir estos retrasos.

3. Relacionados con el lenguaje: Se encuentran basados en la relación entre el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje; en general, se ubican las etapas en las cuales el niño no ha logrado dominio.

Entre los autores reconocidos en relación a estos enfoques están:

- Helmer Myklebust, cuyo enfoque incluye el manejo de la siguiente secuencia: sensación, percepción, imaginaria, simbolización y conceptualización.

- Samuel Kirk, quien integra 3 niveles lingüísticos: 1) El proceso psicolingüístico (recepción, expresión y organización); 2) Los niveles de organización (automático y representativo) y 3) Los canales de comunicación (entrada y salida).

4. Dirigidos a niños hiperactivos: El origen de estos métodos reside en que la naturaleza de la excesiva actividad motora de los niños hiperactivos interfiere con la atención, y por lo tanto, en la adquisición exacta de la información, lo que hace necesario su control.

Con este tipo de niños, se han empleado tratamientos médicos como la farmacoterapia, e incluso determinadas dietas, y los métodos relacionados con la modificación de conducta, pero los que son más empleados son los de control ambiental. Los enfoques más destacados son:

a) Los desarrollados por autores como Strauss, Lethinen y Cruishanck que se basan en un control y arreglo cuidadoso del medio ambiente. El enfoque de Strauss y Lethinen enfatiza aspectos tales como: eliminar los distractores en el salón de clases, ubicar el salón de enseñanza en un segundo piso colocar vidrios opacos en las ventanas del salón, colocar a los niños bastante separados entre sí e incluso, enfatiza un atuendo discreto de la maestra.

b) El enfoque de Cruishanck que incluye también la reducción de estímulos distractores, y además el uso de salones pequeños para pocos niños, el uso de un programa estructurado de enseñanza y el uso de materiales de características notables.

c) Procesos cognitivo-conductuales se apoyan en una combinación de procedimientos que enfatizan el hecho de que el niño sea enseñado a controlar su propia conducta sin estar dependiendo de arregios espaciales, salones especiales o técnicas de instrucción especiales por parte del maestro. Meichembaum ha empleado éste tipo de procedimientos incluyendo los relacionados con la auto-instrucción, el auto-monitoreo y el auto-reforzamiento.

5. Relacionados con la medicina: Es necesario conocer este tipo de tratamientos, ya que en algunos casos será necesario la aplicación de algún fármaco que favorezca el aprendizaje. En estos enfoques se incluyen fundamentalmente 3 tipos de abordajes:

a) Mediante el uso de medicamentos. Siendo los más comunes el Ritalin (estimulante) y el Melieril (antiepileptico).

b) Ortomoleculares, que se refieren al logro de un balance adecuado en el organismo de vitaminas y minerales. También se les ha llamado megavitamínicos. Entre otras sustancias se han utilizado la vitamina B3, la niacinamida, el ácido ascórbico, la piridoxina y el pantotenato de calcio es decir, incluyen tratamientos megavitamínicos, intentando mejorar el aprendizaje por medio de la combinación de ciertas vitaminas y minerales, aun cuando sus efectos son a largo plazo.

6. De control de alimentos o dietéticos: Esta aproximación sostiene la necesidad de eliminar sustancias en el organismo a través de dietas específicas. Entre otras, se recomienda la reducción de aditivos, preservadores y colorantes de los alimentos (anilinas, silicato, cafeína).

Es importante tomar en cuenta este enfoque relacionado con la medicina, ya que muchas posturas afirman la existencia de una relación estrecha entre los problemas del aprendizaje y el funcionamiento orgánico.

7. Conductuales: Como su nombre lo indica, el interés primordial se centra en modificar o cambiar la conducta; se basa en la concepción de que las conductas inadecuadas se aprenden al igual que se aprenden las conductas adecuadas, y de esta manera, un problema de aprendizaje se refiere a la existencia de conductas incompatibles con el aprendizaje normal. Por lo tanto un problema de aprendizaje representa una operante sujeta a modificaciones.

El modelo conductual puede resumirse en cuatro factores (Macotela, 1991):

1. Los principios fundamentales:

- a) Programas de reforzamiento
- b) Privación y saciedad
- c) Control de estímulos
- d) Reforzamiento condicionado
- e) Control aversivo

2. Las características que lo definen:

- a) Énfasis en la conducta observable
- b) Énfasis en la definición objetiva del comportamiento
- c) Énfasis en la frecuencia como dato fundamental
- d) Énfasis en la especificación de las condiciones antecedentes

- y . consecuentes del comportamiento
- e) Énfasis en el análisis del medio ambiente integral.

3. Los procedimientos que se emplean:

- a) Elogio y aprobación verbal
- b) Modelamiento y moldeamiento
- c) Economía de fichas
- d) Auto-reforzamiento
- e) Instrucción programada
- f) Extinción
- g) Reforzamiento de conductas incompatibles
- h) Costo de respuesta.

4. Recomendaciones para implementar un programa conductual:

- a) Utilizar los procedimientos en combinación incluso con otros enfoques.
- b) Determinar el repertorio de entrada y el repertorio terminal
- c) Determinar datos de línea base
- d) Trasferir el control de contingencias arbitrarias a contingencias naturales.
- e) Generalizar los resultados a otros contextos además del tratamiento.
- f) Adiestrar a los agentes de cambio (padres, maestros, etc.) en el manejo del modelo.
- g) Propiciar el automanejo del (los) sujeto (s) respecto a su propia conducta .

Estos tratamientos además, incluyen técnicas conductuales como el uso de contratos y contingencias, modelamiento, moldeamiento, extinción, etc. Las técnicas principales se han empleado para incrementar o fortalecer las conductas débiles; generalizar una conducta positiva a otra situación; limitar una conducta a situaciones específicas, moldear o formar conductas nuevas; mantener otras ya existentes o reducir las indeseables.

Para llevar a cabo estas técnicas, se requiere:

- Seleccionar los objetivos
- Examinar los antecedentes y consecuentes
- Elegir las técnicas adecuadas y,
- Registrar los resultados.

Como puede observarse en la revisión realizada en el presente capítulo, son diversas las conceptualizaciones al respecto de problemas de aprendizaje. Las aportaciones al campo provenientes de las ramas psicológica, pedagógica y médica son importantes, pero aún se debaten numerosos aspectos entre los que se destacan la definición, el diagnóstico y el tratamiento. Consideramos que una vía de solución a esta problemática consiste en la realización de investigaciones alrededor de las áreas de mayor peso en el desarrollo escolar de los niños, es decir de la escritura, la lectura y las matemáticas. De éstas áreas hemos elegido la escritura y la lectura por ser aquellas en donde se manifiestan de manera más evidente los posibles indicadores de problemas de aprendizaje. En el siguiente capítulo se analiza la escritura en su relación con la lectura.

CAPITULO II

LA LECTO-ESCRITURA

LA LECTO-ESCRITURA

Los individuos desde que nacen, están sujetos a aprender a través de sus experiencias y de lo que otros les enseñan; aprenden a caminar, a asearse, a hablar, a relacionarse con los demás. En la edad escolar una de sus actividades principales es aprender a leer y a escribir, y a comprender lo que leen y escriben para poder ir avanzando hacia un grado escolar más elevado, que le prepare para el futuro.

A. Lectura

Leer es "la actividad fundamental después de hablar" (Nieto, 1988 pag.30) y significa referir las palabras y comprenderlas, transferirlas a un todo existente dentro de la movilización de los recursos de la escuela, la cultura; además, es poder hacer la transferencia a situaciones duraderas en su actividad permanente como ser humano (S.E.F., 1969).

Por lo tanto la lectura es una de las habilidades más importantes dentro del contexto educativo ya que es el medio básico para la adquisición del conocimiento y por ende, de dicho proceso depende en muchos casos el éxito o fracaso escolar.

La lectura va más allá que el simple hecho de percibir símbolos y poder pronunciarlos; ésta consiste en obtener ideas a partir de la palabra escrita (Durrell y Mayes, 1969; Durrell y Brasard, 1969, cit. en Lerin, 1971).

Goodman (cit. en Rojas y Martínez, 1991) menciona que el proceso de lectura debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; posteriormente, el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Goodman enfatiza que sin significado no hay lectura y que los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso adecuadamente.

La lectura es pues, la decodificación o el desciframiento, o bien, la identificación de signos correspondiente a los sonidos verbales y su comprensión, lo cual se logra después de haber adquirido la habilidad del lenguaje hablado.

B. Escritura

La escritura, al igual que la lectura son instrumentos, que la escuela proporciona al niño y del cual hará uso toda la vida.

Al hablar de la escritura, nos estamos refiriendo a esa representación gráfica que esta visible para todas las personas: en anuncios callejeros, carteles, etiquetas de los objetos, juguetes, ropa y también, en los que son propiamente portadores de textos, como libros, periódicos, revistas y cartas. Por esta característica de estar visible constantemente y de ser parte de la vida cotidiana, se considera a la escritura vehículo y objeto de conocimiento.

Asimismo, con la escritura se destaca la capacidad de trabajo de una persona, su honradez, sus habilidades (cartas de recomendación, de presentación). También, se estrechan vínculos sociales (invitaciones); se hacen patentes los conocimientos de un sujeto (diplomas, certificados, etc.).

Merced a la escritura, la humanidad conserva el valioso legado que las generaciones anteriores dejaron en testimonios de diverso material. Merced a ella, millones de personas adquieren conocimientos, se enteran de las noticias de actualidad, y estan en condiciones de disfrutar el goce estético que produce la buena literatura.

De ésta forma, la escritura representa una gran proyección a nivel del proceso histórico del hombre, desde que este principió a expresar sus sentimientos en símbolos gráficos.

Sin embargo, la escritura es algo más complejo que cualquier objeto del medio, ya que no es la cosa en sí misma, sino la representación de las cosas; pero a su vez, no es la representación igual a la cosa misma, sino que utiliza signos que, fuera de un contexto cultural, serían simples rasgos gráficos para manifestar una cosa, un acontecimiento que a su vez fué expresado por otro tipo de signos, los verbales.

Es así, como la escritura es la "representación gráfica" por medio de signos, de otro sistema diferente, el de los signos verbales (las palabras), en donde se lleva una doble significación; primero, se representa el objeto con el significante del lenguaje oral, que ya no guarda ninguna relación con el objeto concreto, y esta forma de representación pasara a significarse en otra, con signos gráficos visuales, que no tienen relación, ni con el objeto concreto, ni con los signos del lenguaje verbal con el que ya se representan" (Leal cit. en Moreno, 1983).

Aprendizaje de la lecto-escritura

La mayoría de los investigadores revisados consideran a la escritura, como una de las formas más complejas de comunicación y la última en adquirirse (Myklebust, 1965; Wallace y Larsen, 1978; Chalfant y Schefflin, 1969; Myers y Hammill, 1983).

Myklebust al respecto afirma que el lenguaje verbal tiene dos formas, hablado y escrito (auditivo, visual), donde el primero se adquirió mucho antes de que el hombre aprendiera a leer y escribir; esto es, que se desarrolla bajo una forma secuenciada que está determinada filogenética y ontogenéticamente

esto significa, que la recepción precede a la expresión, es decir, para adquirir la palabra escrita es necesario que el hombre comprenda antes de hablar. Así, una vez que el lenguaje auditivo (lenguaje hablado) se ha adquirido, además presuponiendo de la participación de la madurez neurológica y psicológica, se establece el lenguaje visual, siendo necesario que la lectura se de primero que la escritura ya que, ésta es, el componente, expresivo del lenguaje visual. Más tarde manifestó que la secuencia en la que el lenguaje se adquirió filogenéticamente aún no ha sido entendida como una etapa en la comprensión de la conducta verbal del hombre. Pero lo que sí es seguro, es que la palabra hablada se adquiere ontogenéticamente a una edad más temprana que la lectura y la escritura (Myklebust, 1973). Esto hace comprensible que en general a los niños se les enseñe primero a leer que a escribir.

Sin embargo, otros investigadores, como Durkin (1980) sugieren instruir al niño en forma inversa, argumentando que darle oportunidad de escribir antes que leer, resulta más atractivo que el hecho de sólo descifrar letras. Además resulta un medio que facilita la discriminación visual; el aprendizaje del nombre de las letras; el demostrar que las palabras están compuestas de letras; el introducir y reforzar el hecho de que las letras aisladas y las que conforman las palabras corresponden a diferentes sonidos. Estos investigadores aseguran que esta tarea es más divertida.

Como puede apreciarse aun existe controversia al respecto, posiblemente transcurran muchos años para que esto sea entendido cabalmente.

En contraste con lo anterior, varios investigadores coinciden en dos puntos: primero que la escritura es un habilidad multidimensional, que demanda una progresión adecuada de etapas previas del desarrollo del lenguaje (Wallace y Larsen 1978 y

Myklebust 1965), así como la participación de diferentes destrezas y habilidades.

Myers y Hammill (1983) destacan la importante participación del lenguaje hablado y la lectura como etapas previas y necesarias para la adecuada cristalización de la escritura.

En el modelo de habilidades Psicolingüísticas de Osgood, (1957), se considera que la escritura está asociada con conceptos de los canales auditivos y visual ; con los procesos de codificación, asociación y decodificación, que tiene lugar en los niveles representacionales y no-representacionales que ofrecen una aproximación organizada pertinente a los factores psicolingüísticos (cit. en Chalfant y Schffelin, 1969).

Para Hermann (1974) el proceso por el cual, el pensamiento se convierte en la forma escrita, implica:

1.- Que las oraciones se forman en el sistema de lenguaje interno mediante el hecho de referir las palabras a la conciencia y organizarlas en la forma gramatical apropiada.

2.- El deletreo tiene lugar mediante la movilización de los símbolos que representan los diferentes sonidos del lenguaje, es decir, las letras.

3.- La recuperación o evocación de las formas de las letras y el conocimiento de cómo se escriben, preceden al acto motor de la escritura. Constituyendo este último, la etapa final del proceso de escritura (Chalfant y Scheffelin, 1969).

Posiblemente Myklebust (1965) es el investigador que más aportaciones ha hecho al estudio del desarrollo del lenguaje en relación con las alteraciones en la escritura.

El marco teórico mediante el cual aborda este objeto de estudio se basa en tres constructos fundamentales. El primero sostiene que el lenguaje es una conducta "generadora de símbolos", esto significa que el usar palabras significa representar la experiencia simbólicamente. Así el lenguaje incluye la habilidad para abstraer, otorgar significado a las palabras y emplearlas como símbolos al pensar y expresar ideas.

El segundo constructo, sustenta que el lenguaje verbal tiene dos formas: Hablado (auditivo) y escrito (visual); las cuales se desarrollan secuencialmente de acuerdo a un patrón jerárquico determinado por la especie. Así la palabra hablada antecede a la lectura y ésta a la escritura; la recepción precede a la expresión.

El tercer constructo establece que la adquisición de la palabra hablada, la lectura y la escritura requieren de una gran madurez y complejidad de los procesos psico-neurosensoriales. Según el autor estos procesos son de tres tipos: sensoriales, neurológicos y psicológicos. Los sensoriales implican esencialmente la integridad de los canales auditivos y visuales, tendiendo este último y el canal táctil un papel incidente y secundario en el aprendizaje de la palabra hablada. Sin embargo, en el aprendizaje de la lectura es necesaria la integridad psiconeurológica auditiva y visual. Así mismo el aprendizaje inicial de la escritura implica la habilidad para combinar las imágenes visuales y auditivas (palabras).

De los procesos neurológicos y psicológicos depende el aprendizaje general; por tanto, éste es psiconeurológico por naturaleza. Dada la interdependencia que existe entre estos dos aspectos, el aprendizaje sólo tendrá lugar si ciertas "integridades" del cerebro están presentes. Los procesos sensoriales descritos anteriormente constituyen uno de los tres tipos de esas "integridades" (función del sistema nervioso periférico). Otra de las formas de dichas "integridades" se refieren a factores psicodinámicos como la identificación con los padres, la imitación y la internalización. El tercer tipo de "integridades" cerebrales se refiere a las funciones del sistema nervioso central (Gearheart, 1987). Al respecto Myklebust sostiene que el cerebro está constituido por sistemas que pueden y que de hecho algunas veces así lo hacen, funcionar en forma semi-independiente, otras veces de manera suplementaria y en ocasiones en forma totalmente relacionada. Así divide el aprendizaje en tres procesos generales: Intraneurosensorial que es al aprendizaje que involucra principalmente un sistema, por ejemplo, la palabra hablada que involucra principalmente el sistema auditivo, aunque participa el sistema motor para producir el discurso. Interneurosensorial que implica más de un sistema por ejemplo, la afasia expresiva y la dislexia, ya que en ambos casos participan dos procesos. Finalmente, Integrativo que implica el funcionamiento simultáneo de todos los sistemas (Myklebust, 1973; Gearheart, 1987).

En relación a los procesos psicológicos del lenguaje hablado y escrito, se destaca la participación de la capacidad intelectual y la maduración como facilitadores en la adquisición de la lecto-escritura, por tanto los factores del desarrollo son importantes. Esto hace que el aprendizaje de la lecto-escritura sea susceptible a la influencia de la estimulación ambiental (metodo de enseñanza), pero en esencia influyen factores genéticos que determinan que siga un patrón de adquisición inalterable. Los procesos psicológicos que considera son la percepción, la imaginaria y la simbolización (Myklebust, 1965).

Finalmente, Myklebust en Gearheart, 1987 ha desarrollado una conceptualización de la secuencia con la que ocurre el aprendizaje verbal. La jerarquía implica cinco niveles: sensación, el más elemental; percepción, consituye el segundo nivel, implica la habilidad para reconocer con precisión la información. Imaginería, implica la recuperación o evocación de las percepciones almacenadas en la memoria. La simbolización uno de los niveles mas complejos, se refiere a la habilidad para adquirir el lenguaje expresivo. Este tiene lugar si el lenguaje interno y el receptivo adquieren operacionalidad (Myklebust, 1973).

La conceptualización, el último nivel, involucra la capacidad para abstraerse y categorizar.

Como puede apreciarse la mayoría de los autores admiten que la escritura tiene lugar si previamente el niño escucha, habla y lee adecuadamente.

C. Métodos de enseñanza de la lecto-escritura

Para la enseñanza del español, ha existido un sinúmero de métodos, los cuales han sufrido muchas modificaciones a través de el tiempo. De este modo, con el objeto de enseñar a leer y a escribir, se han utilizado diversos métodos para el logro del aprendizaje, métodos de los cuáles se han tratado de encontrar algunos que permitan al alumno leer y escribir con mayor eficacia.

Por lo tanto, a lo largo de la historia, los métodos utilizados en la enseñanza de la lecto-escritura han tenido variaciones según las diferentes concepciones que se han obtenido de procesos del mismo. No obstante, se pueden dividir en tres grandes grupos, y estos a su vez en subgrupos (Pérez, 1991):

1. Sintéticos

- a) Método alfabético o de deletreo
- b) Método fonético
- c) Método silábico
- d) Método psicofonético

2. Analíticos

- a) Método global
- b) Método de la palabra
- c) Método de la frase

d) Método de la oración

e) Método de cuentos

3. Analíticos-sintéticos (eclecticos)

No hay nombres específicos, ya que es una combinación de los anteriores.

En los métodos de orientación sintética, la enseñanza parte del conocimiento de palabras, sonidos o sílabas, para llegar al conocimiento de la palabra, de la frase y de la oración; es decir, se inicia con el aprendizaje de los elementos constitutivos del lenguaje para llegar al todo. De aquí, que el:

a) Método alfabético o de deletreo: su primera etapa consiste en aprender primero el nombre de las letras, siguiendo el orden alfabético durante su aprendizaje. Luego se deletrean y pronuncian combinaciones de dos letras hasta que se aprendan bien, y posteriormente, combinaciones de 3, 4 y 5 letras, formando unidades sin sentido, sílabas o palabras.

b) Método fonético: En este caso, la enseñanza consiste en el aprendizaje de sonidos de las letras para después asociarlos con las vocales y así formar combinaciones silábicas.

c) Método silábico: En este, las unidades claves utilizadas en la lectura son las sílabas, las cuales se combinan para formar palabras y frases.

Para el lenguaje alfabético, antes de presentar las sílabas, las vocales son introducidas por medio de palabras y fotografías.

d) Método psicofonético: Este es una adaptación del método silábico; igual que en él, los sonidos de las letras y sílabas se enseña comparando palabras y se introducen nuevos elementos en función de los antiguos y conocidos.

La enseñanza de los nuevos patrones silábicos ha de ser gradual y sistemática. El orden que se presentan las palabras esta determinado por la frecuencia y utilidad de sus sílabas componentes.

Al enseñar nuevas sílabas se procura que estén contenidas en las palabras que se enseñaran enseguida. Se considera este método como el eslabón entre los métodos analíticos y sintéticos (Barbosa, 1981).

Por otro lado, los métodos de orientación analítica, reciben éste nombre por el hecho de predominar en ellos el análisis; después de iniciar el proceso usando el conocimiento de palabras, frases u oraciones, como expresiones con sentido completo se dividen en sus elementos, sílabas, letras o palabras. Por lo que es:

a) Método global: Esta basado en el supuesto de que las unidades significantes del lenguaje (palabras, frases y oraciones) deberán ser el punto de partida. Cuando la atención es dirigida a elementos mas pequeños; la extensión en que se analizan estas palabras varian bastante. Dicho método es empleado en la mayor parte de México, y trata de que el niño se rodee de la lengua escrita y que ésta siempre tenga sentido para él. De ahí, la necesidad de utilizar como punto de partida, enunciados que respondan a los intereses de los alumnos; asimismo, se apoya en la utilización de la letra script (Pérez, 1991).

b) **Método de la palabra:** En este método las palabras se presentan en un conjunto significativo y se basan en el supuesto de que cada palabra tiene una forma característica por la cual puede reconocerse. Varios artificios se usan para facilitar el aprendizaje; como ayuda para establecer asociaciones significativas (las fotografías acompañan a las palabras). Conforme las nuevas palabras se aprenden, son usadas repetitivamente en frases u oraciones. A través de una cuidadosa planeación del orden en que las palabras se presentan, es posible proveer tempranamente de bastante práctica en la lectura inteligente.

Al mismo tiempo, la atención es dirigida a los detalles de las palabras; tales como sílabas y letras y sus sonidos, estos elementos se usan para enseñar a los alumnos a reconocer y pronunciar nuevas palabras independientemente y con exactitud.

c) **Método de la oración:** Consiste en que si la oración constituye la verdadera unidad lingüística, debe serlo, también en la lectura.

Después de una conversación amena, se entresacan oraciones que son repetidas por los alumnos, enseñándoles a identificarlas. Tarde o temprano, se llega al análisis de las palabras que constituyen, y con este material se pueden formar nuevos materiales.

d) **Método de cuentos:** Este es una expansión del método de la oración; usa una serie de oraciones que forman un cuento, como unidad de instrucción en el principio de las actividades de leer.

Por la naturaleza del cuento, proporciona oportunidades para discutir y entender las relaciones más que la oración. Esto podría inculcar interés por la lectura (Pérez, 1971).

Los métodos analíticos (eclecticos), incluyen ejercicios de tipo fonético y global; es decir, comienzan, por enseñar las vocales de una en una o todas a la vez, para presentar después 5 o 6 oraciones, en las que generalmente se usa una nueva letra para el niño, y una consonante nueva (característica que corresponde a los procedimientos de la palabra nueva y de las frases normales), pero también se suele hacer que el niño después de analizar la palabra normal, escriba las combinaciones silábicas de la nueva consonante con las vocales.

Por último, los métodos más usados en México para la enseñanza de la lecto-escritura, son (Pérez, 1971):

- a) Fonético
- b) Global
- c) Eclético

D. Problemas en la lecto-escritura

Por otro lado, aproximadamente, los niños comienzan el aprendizaje de la lecto-escritura a la edad de 6 años; pero a través de la historia, se han presentado casos en que algunos niños no aprenden a leer y/o escribir, o tienen dificultades para hacerlo. Aunque pueden aprender otro tipo de actividades académicas, les es muy difícil relacionar los sonidos auditivos y verbales con una serie de códigos o signos impresos en papel, aun cuando la mayoría de sus compañeros de aula sí lo han logrado. Asimismo, estos niños tienen un

desarrollo normal, es decir, el diagnóstico médico resulta satisfactorio o las pruebas psicológicas a las que se someten, han resultado positivas (su C.I. corresponde a su edad cronológica).

En lo que se refiere a los problemas de la lecto-escritura, los diversos autores no coinciden respecto a su definición, ya que algunos denominan a los problemas de la lectura con el nombre de dislexia; otros, dan este mismo nombre tanto a los problemas de la lectura como a los de la escritura. Sin embargo, respecto a los problemas de la escritura, otros autores los denominan con el nombre de disgrafía, y algunos, además, se refieren a los problemas de la escritura con el nombre de disortografía.

Castañeda (1988) reconoce con el nombre de dislexia a: "Los trastornos o problemas relacionados con la lectura y comprensión de ésta; significa una función alterada de las habilidades simbólicas y perceptivas, que se manifiestan en la lectura deficiente, muy por debajo del nivel esperado para la edad específica del niño.

Asimismo, Azcoaga y colaboradores (1985) señalan que "la dislexia es una alteración específica del aprendizaje de la lectura, como lo establecieron las definiciones proporcionadas por el Grupo Internacional del Trabajo sobre Dislexia de la Federación Mundial de Neurología".

Por su parte, Torras de Bea (1977) ha llamado disléxicos a los "Individuos que no logran leer y escribir a la edad en que comunmente se logran estas funciones, cuando no hay una causa pedagógica que lo justifique, ni un retraso intelectual o enfermedad mental o trastorno sensorial que lo explique. Consideró por lo tanto a la dislexia como un trastorno de evolución, relacionado con la evolución de las funciones psíquicas y del pensamiento".

En el mismo orden de ideas, Jordan (1982) define el término de dislexia como "La incapacidad de procesar los símbolos del lenguaje. Esto significa que el niño no puede cumplir las tareas escolares en que se utilizan los sonidos discontinuos del lenguaje hablado o los símbolos del lenguaje escrito". Este autor considera 3 tipos de dislexia: a) Dislexia visual; b) Dislexia auditiva y c) Disgrafía.

Herman (cit. en Nieto, 1988) dice que "la dislexia es una capacidad defectuosa para lograr, en la época adecuada, una eficiencia en la lectura y escritura correspondiente aun rendimiento promedio; depende de factores constitucionales y se presenta a menudo acompañada por dificultades en la interpretación de otros símbolos; existe en la ausencia de influencias inhibitorias apreciables pasadas o presente en los ambientes externo o interno".

Además de las contradicciones en cuanto a la definición de la dislexia, también se encuentran contradicciones en lo que se refiere a su etiología; por ejemplo, Nieto (1988) señala lo siguiente: "Fundándonos en las investigaciones de Halgreen y Norris, quienes realizaron experiencias en gemelos monocigóticos y dicigóticos, y llegaron a la conclusión de que la dislexia es hereditaria, ya que frecuentemente se encuentra que los padres, los abuelos, los tíos o algunos hermanos de los niños disléxicos han presentado alguna vez

dificultad en su aprendizaje o en el desarrollo de su lenguaje, podemos desterrar, sin temor a equivocarnos, la teoría que explica que la dislexia puede deberse a factores metodológicos". Por lo tanto, para esta autora, la dislexia es transmitida por vía genética, y ni los métodos (globales o fonéticos), ni la cultura (el idioma), ni el maestros son culpables; "el niño disléxico es diferente del normal, por lo que requiere una atención especial basada en el conocimiento integral de su problema" (Nieto, 1988, op.cit. pag.17).

Asimismo, Arango y Arango (1984) en su trabajo de tesis presentada para obtener el título de fonoaudiología, concluyen que los errores en el aprendizaje de la lectura no dependen de la modalidad de enseñanza; éstas autoras, compararon dos grupos de 30 niños, unos que recibían educación tradicional y otros educación personalizada, inscritos en segundo y tercer año de enseñanza primaria, con edades entre los 7 y los 9 años. Las pruebas que utilizaron fueron OLEA y FEDE, con el objeto de clasificar los errores en la lectura.

Por su parte, Giordano y Giordano (1973) dividen las causas de la dislexia en:

1.- Causas predisponentes: Preparan el terreno para la instalación de la dislexia y abarca 3 aspectos:

a) Los de origen neurológico: La dislexia corresponde a fallas en la maduración neurológicas. Estas fallas aun están en investigación y no están comprobadas completa y concluyentemente.

b) Los de origen lingüístico: Aquí se parte de la ceguera verbal para pasar a la alexia; y luego, partiendo de un cuadro grave relacionado con el lenguaje, se llega a la afasia, afirmando unos y negando otros, la conclusión en la sintomatología de los trastornos de la lectura.

c) Los de origen psicógeno: La escuela norteamericana influida por las corrientes psicoanalistas, sostuvo que todos los problemas que surgen del aprendizaje de la lectura tienen como causa fundamental las ineptitudes del ego.

2.- Causas coadyuvantes: Son todas aquellas que contribuyen a colaborar en la aparición de la dislexia. No obstante, estas se limitan a una sola: el bilingüismo, en cualquiera de sus formas; es decir, la interferencia de fonemas y grafismos distintos de los usuales en castellano, que el alumno oye y reproduce en el periodo de iniciación del aprendizaje de la lectura, contribuyen para que el pequeño confunda especialmente al hacer el dictado letras o sílabas de igual sonido, y transponga el lugar de las letras, hasta llegar en algunos casos, a la mezcla ininteligible observándose un verdadero cuadro de dislexia.

3.- Causas determinantes: Son las que provocan la aparición de la dislexia, señalando con precisión su verdadera característica: el aprendizaje de la lectura y escritura. Es decir, la dislexia no existirá mientras no inicie el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es importante no olvidar, que todo la cuestión de la causa o etiología de los problemas de la lectura es tan dudosa, que cantidad de teorías y especulaciones están a la orden del día; éstas varían desde explicaciones químicas y genéticas, hasta teorías culturales y metodológicas. Ninguna ha resuelto por completo el enigma desafortunadamente para los educadores y padres.

Por otro lado, la disgrafía es definida por Castañeda (1988) como "trastornos de la escritura de causa no ortográfica, relacionado con su significado o con su morfología".

Para Azcoaga y colaboradores (1985), la disgrafía es "una alteración específica del aprendizaje de la escritura". Jordan (1982) considera a la disgrafía como un tipo de dislexia "la cual reside en la inhabilidad para coordinar los músculos de la mano y el brazo a efecto de escribir de manera legible.... la característica central de la disgrafía es la dificultad que experimenta el estudiante para recordar como se forman determinadas letras".

Por último, la disortografía es definida por Azcoaga y colaboradores (op.cit.) como "una alteración específica del aprendizaje de la ortografía".

Para Rodríguez (1986) la disortografía constituye "una inaptitud en la transmisión del código lingüístico, ya sea hablado o escrito".

E. Errores en la lectura

Respecto a los errores que se cometen en la lectura, Castañeda (1988) menciona los siguientes:

- Confusión de secuencias
- Dificultad para seguir instrucciones
- Deficiencias en el lenguaje oral
- Fallas en la comprensión de la lectura
- Ritmo lento de trabajo
- Dificultades con el alfabeto
- Confusión de símbolos
- Errores de lectura en voz alta (distorsión, omisión, adición, transposición, sustitución e inversión de letras, sílabas y/o palabras).

Giordano y Giordano (1973) agrupan los errores de la lectura en una clasificación que consideran completa, pero no exenta de revisión; esta clasificación, que se divide en 4 grupos principales, ha sido aprobada por las Segundas Jornadas Psicomédico-pedagógicas de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar, y aceptada por el Consejo Nacional de Educación:

1.- **Lectura carencial o disléxica verdadera:** Son todos aquellos escolares disléxicos que al leer, cometen uno o varios de los siguientes errores:

- **Omisión de letras, sílabas o palabras:** Consiste en el olvido de letras, sílabas o palabras al leer. Esto es debido a defectos en el lenguaje hablado; fallas en los patrones audio-visuales; fallas en la coordinación visoaudiográfica; lectura acelerada.

- **Confusión de letras de sonidos semejantes:** Confunden las letras y sílabas que al pronunciarse, tienen sonidos semejantes.

Las principales causas son: Disminución de la agudeza auditiva; trastornos de la percepción auditiva; incoordinación audiográfica; incoordinación audiovisográfica.

- **Confusión de letras de formas semejantes:** Impotencia para distinguir las letras de formas semejantes. Esto se debe a: trastornos en la percepción visual; incoordinación visográfica; defectos de reaudibilización y miopía.

- **Confusión de letras de semejante orientación simétrica:** Dificultad para distinguir con claridad las letras de igual orientación simétrica. Sus causas son: Trastornos de la lateralidad; fallas en el esquema corporal; trastornos de la situación espacial.

- Transposicion o traslacion de letras y sílabas: Cambia de lugar las letras y sílabas en el sentido derecha-izquierda. Las principales causas de este trastorno son: Errores en la ordenación; fallas de la secuencia; defectos del ritmo; trastornos del mundo categorial.

- Inversión de letras: Rota la letra de 180 grados, y la invierte totalmente. Las causas son: Trastornos de la situación espacial, confusión ideográfica; trastornos de la percepción visual.

- Mezcla de letras, sílabas o palabras: Mezcla letras, sílabas o palabras a tal punto que resulta imposible determinar que lee.

Las principales causas son: Incoordinación psicomotriz; trastornos de la percepción visoauditiva; fallas del sincretismo; trastornos del ritmo y del mundo categorial.

- Agregado de letras y sílabas: Agrega letras y sílabas cuando lee. Esto se debe a fallas en el proceso de globalización; trastornos del ritmo; trastornos perceptivos.

- Separacion es de letras y sílabas: No unen las letras y sílabas que forman cada palabra o no las separan cuando corresponden. Las principales causas son: Trastornos perceptivos; fallas del sincretismo; trastornos del mundo categorial.

- Contaminaciones: Se comete contaminación cuando la omisión de una sílaba o letra se pretende corregir, trasladandola a otra parte de la misma o de otra palabra. Sus causas son: Trastornos de seriación; trastornos del ritmo; fallas en la apreciación ideográfica; trastornos audiovisomotores.

2.- Fallas en el ritmo:

a) Lectura lenta: Se lee correctamente con mucha pausa, aunque sin cometer errores.

b) Lectura acelerada: Se apresura demasiado.

c) Lectura desordenada: Presenta un gran desorden al leer. De pronto lee muy rápido, como puede hacerlo pausadamente, pero siempre sin guardar el orden, ni respetar las pausas y signos de puntuación.

d) Fallas del conocimiento: Aquí, los sujetos no han aprendido a leer.

3.- Fallas del conocimiento:

a) Lectura amnésica: El alumno de tanto oírlo y repetirlo, ha aprendido el texto de la lectura de memoria, y aparentemente lee con corrección, pero en cuanto se le indica que lea una determinada palabra, es incapaz de hacerlo porque no sabe leer.

b) Lectura imaginaria: Estos sujetos tampoco saben leer, para hacerlo se valen de la lámina que ilustra el libro e inventan un texto, pretendiendo describirlo.

4.- Trastornos de globalización:

a) Lectura arrastrada: Ya sea debido a trastornos de la motricidad ocular o del campo visual, el alumno no se haya en condiciones para captar en forma global, total, las palabras que lee; de ahí, que prolongue la pronunciación de la sílaba o la repita para ir abarcando con la vista el resto de la palabra que al fin leer.

b) Lectura repetida propiamente dicha: Estos repiten en voz alta varias veces las primeras sílabas, por las causas anteriores.

c) Lectura repetida silenciosa: El alumno realiza las repeticiones en voz baja, para después leer toda la palabra en voz alta .

d) Lectura de tipo o formas mixtas de éste grupo: Suelen hallarse en los alumnos disléxicos que tienen a la vez, lectura arrastrada y repetida propiamente dicha.

Cabe señalar, que para evaluar los problemas de la lectura Wagner (1979) establece que se debe hacer lo siguiente:

- 1.- Tener una estimación del nivel de inteligencia del niño.
- 2.- Determinar el nivel actual de las habilidades de lectura del niño.
- 3.- Investigar si el niño presenta alguno o todos los signos y características de una incapacidad específica de aprendizaje.
- 4.- Examinar con cuidado, la calidad de la lectura oral del niño y determinar si invierte letras, sílabas o palabras completas.
- 5.- Tratar de investigar en donde se puede obtener ayuda profesional en caso necesario.

Cuando no se puede empezar un programa de rehabilitación hasta que se tenga la ayuda profesional y escuelas adecuadas, este es lo que se debe hacer mientras tanto (Wagner, op.cit):

- 1.- Fortificar y aumentar las bases para la lectura al proveer al niño de una intensiva enseñanza perceptual.
- 2.- Enseñarle el dominio de las palabras, las herramientas básicas de una destreza precisa de la lectura.
- 3.- Crear una atmósfera de aceptación y comprensión del problema del niño para combatir la débil imagen de si mismo y evitar reacciones emocionales secundarias.

F. Errores en la escritura

En lo que se refiere a los errores que cometen los niños en la escritura, Macotela, Bermudez y Castañeda (1991) los categorizan en:

1.- Errores de regla: Se refieren a un déficit en el manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico; son ejemplos de este tipo de errores, la sustitución ortográfica, la omisión ortográfica; la omisión de acentos; la omisión de signos de puntuación y la sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa.

2.- Errores específicos: Se refieren al manejo deficiente de la correspondencia grafonética, la decodificación, el reconocimiento de unidades independientes y la direccionalidad. Algunos ejemplos de estos errores son: la Distorsión, adición, transposición, omisión, sustitución, inversión, unión y separación de letras, sílabas y/o palabras.

Por otro lado, Jordan (1982) propone la siguiente lista de errores en la escritura:

1.- Dificultades con los símbolos alfabéticos:

El pequeño no recuerda como se escriben determinadas letra o números.

- Distorsiona la forma de determinadas letra o números.
- Realiza esfuerzos torpes y discontinuos.
- Experimenta dificultades en la transición de letra de imprenta a cursiva.
- Continúa escribiendo en letras de imprenta mucho después de habérsele enseñando la cursiva.
- Fragmenta determinadas letras o números.
- La escritura parece una serie de garabatos prácticamente ilegibles.

- Le resulta difícil distinguir entre mayúsculas y minúsculas.

- Entremezcla letras mayúsculas y minúsculas.

2.- Sentido de dirección confuso

- Escribe en "espejo" ciertas letras, números o palabras.

- Al pasar de una columna a otra, suele escribir a la izquierda de la línea vertical, en vez de la derecha.

- Al trazar ciertas letras o números, procede de abajo hacia arriba.

- En los trazos elípticos o circulares de determinadas letras o números, procede en dirección inversa a la habitual (sigue el movimiento de las agujas del reloj).

- Borra o efectúa sobre impresiones frecuentes para modificar la dirección de ciertas letras o números.

- La escritura tiende a saltar de arriba a abajo.

3.- Escritura de las oraciones

- A pesar de la letra deficiente, compone oraciones dotadas de significado.

- Incurrir en la transposición de algunos elementos de la oración aunque el sentido general es correcto.

4.- Dificultad en la copia de formas simples

- Distorsiona formas simples

- No termina correctamente los ángulos.

- Tiende a dibujar "orejas" cuando se encuentran o cambian de dirección las líneas.

- Le resulta difícil reproducir de memoria dibujos simples.

- Hacia el final de un ejercicio escrito, empeora el trabajo.

- Le resulta difícil mantenerse en el renglón.

5.- Omisiones

- Omite letras de determinadas palabras.
- Omite sílabas o unidades de sonidos en determinadas palabras.
- Encima varias letras
- Encima las palabras (por lo general, al copiar).

6.- Agregados

- Agrega letras o unidades de sonidos innecesarios en determinadas palabras.
- Repite las mismas letras o sílabas al escribir una palabra.

Asimismo, Kenny (1985) señala que los siguientes errores son cometidos por niños de primer a tercer grado : Omisiones, sustituciones, contaminaciones, perseveraciones, palabras ligadas entre sí, palabras cortadas, inversiones y transposiciones.

Por último, Nieto (1988) integra en la siguiente lista los errores de escritura y lectura:

- Confusión de letras de simetría opuesta
- Confusión de letras parecidas por su sonido
- Confusión de letras parecidas en su punto de articulación.
- Confusión de las guturales
- Errores ortográficos, confundiendo letras que corresponden a un mismo fonema
- Alteraciones en la secuencia de las letras que forman las palabras: a) Omisión de letras; b) Inversiones; c) Inserción de letras; d) Alteración en el ordenamiento de las letras que forman las palabras.
- Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado (sustituciones semánticas).
- Errores en las separaciones de las palabras
- Falta de rapidez al leer

- Dificultad en el trazo de las letras
- Escritura en "espejo"
- Fallas en la construcción gramatical de la redacción espontánea.
- Imposibilidad total de leer y escribir.

Comentario final: De lo revisado hasta el momento, se desprende que el estudio de los problemas del aprendizaje es un área relativamente nueva, por lo que todavía no existe un acuerdo general entre los diversos autores respecto a su definición, característica y formas de tratamiento.

Esta falta de acuerdo se observa también, en lo que se refiere a los problemas de la lecto-escritura, ya que los diversos autores no coinciden respecto a lo que se entiende por dislexia, disgrafia y disortografía y, las áreas que estas abarcan. Así mismo, no existe acuerdo entre los autores respecto al tipo y número de errores que se presentan en la lectura y escritura.

Sin embargo, de la lecto-escritura dependen muchas condiciones de la vida de un hombre; ya sea el poder integrarse a una sociedad culta, pertenecer al sector de los que construyen para la superación de un pueblo y el poder luchar por un mejor nivel de vida; o bien, el integrarse a una sociedad ignorante, pertenecer a los que son estériles y conformarse con lo que les ha tocado vivir. "México necesita gente preparada" es una frase muy trillada, pero en realidad ¿Qué se ha hecho por aquellos que no pueden continuar sus estudios porque experimentan dificultades para aprender?

Al respecto, cabe señalar que a los problemas de la escritura no se les ha dado la importancia que estos merecen. Dado que no existe un método propio de la escritura, debido a que no es posible enseñar a escribir sin enseñar a leer, los métodos de enseñanza se centran más en la enseñanza de la lectura que en la escritura, descuidando aspectos importantes de esta.

Por tanto, es necesario que se realicen un mayor número de investigaciones con el fin de conocer mejor las causas que originan los problemas en la escritura; con que tipo de letra (manuscrita o script) no se cometen estos errores (investigación en proceso, Castañeda y Reyes, 1972), así como también comparar si los errores que se cometen en la lectura, son los mismos que se cometen en la escritura, dado que se utiliza un mismo método para la enseñanza de ambas, y con base en esto, proponer "actividades específicas" para la enseñanza de la escritura.

La Dirección General de Educación Preescolar (1991), señala lo siguiente refiriéndose a los problemas de la lectura y la escritura: "La lectura y la escritura son procesos íntimamente relacionados, ya que siempre se lee lo que se escribe o lo que otros escribieron; sin embargo, el desarrollo de estos procesos no es paralelo, ya que los problemas que plantean en su adquisición son de distinta naturaleza."

No obstante, mientras estas investigaciones se llevan a cabo, en las escuelas de todo el país, se debe cuidar y corregir la lecto-escritura del niño durante toda su enseñanza. Para esto se requiere la labor conjunta de padres, maestros y psicólogos educativos, los cuales, deben también crear y estimular el interés de los niños por leer y escribir correctamente.

Con base en la revisión realizada y las consideraciones presentadas, se realizó un estudio en el que se plantearon como objetivos determinar el tipo y número de errores que cometen en la lectura y en la escritura los niños de segundo y tercer grado de primaria y comparar las ejecuciones que realizan los niños en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) con La Prueba de Percepción de M. Frostig; con la finalidad de establecer los lineamientos para futuras investigaciones, en las cuales se propongan actividades adecuadas de enseñanza en lectura y escritura, así como también en aquellos que se requiera dar tratamiento, este se lleve a cabo considerando las dificultades específicas que se presentan en ambas áreas. A continuación se describe el estudio realizado.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Con base en lo anterior, las preguntas de investigación que surgieron en este trabajo son las siguientes:

1.- ¿Qué errores, se presentan con más frecuencia en el área de lectura así como también, que errores se presentan con más frecuencia en el área de escritura en el segundo y tercer grado de primaria?

2.- ¿Existe o no una correlación entre los errores de la lectura y los errores de la escritura en el segundo y tercer grado de primaria?

3.- ¿Existe o no una correlación entre la ejecución de los niños en el Inventario de Ejecución Académica (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991) y la ejecución realizada en la Prueba de Percepción Visual de M. Frostig?

OBJETIVOS

Los objetivos fueron los siguientes:

1.- Comparar el tipo y número de errores detectados con el Inventario de Ejecución Académica, cometidos en las áreas de lectura y escritura por niños de segundo y tercer grado de primaria con problemas específicos de aprendizaje en lectura y escritura.

2.- Establecer si hay una correlación entre la ejecución en el Inventario de Ejecución Académica con la Prueba de Percepción Visual M. Frostig; ejecución realizada por niños de segundo y tercer grado de primaria con problemas específicos de aprendizaje en lectura y escritura.

3.- Comparar el tipo y número de errores que los profesores manifiestan que poseen los alumnos de primaria en las áreas de lectura y escritura, con el tipo y número de errores detectados en ambas áreas con el Inventario de Ejecución Académica.

POBLACION

El presente estudio se llevó a cabo con 65 alumnos de segundo y tercer grado de primaria, de los cuales, 41 fueron varones pertenecientes a la Escuela Primaria "Ciudad de los Niños Espíritu de México", y 24 mujeres de la Escuela Primaria "Clara Moreno". Respecto a sus edades, éstas fluctuaron entre los 7 y 10 años.

Para captar a la población se les pidió a los maestros responsables de los grupos de segundo y tercer grado, que canalizaran al Departamento de Psicología (pertenecientes a dichas escuelas) a aquellos alumnos que ellos consideraban que tenían problemas en el área de lectura y/o escritura.

Por lo tanto, el muestreo fué no probabilístico-intencional, el cuál se caracteriza "Por el empleo del criterio y de un esfuerzo deliberado para obtener muestras representativas mediante la inclusión de áreas típicas o grupos supuestamente típicos adecuados para algunos fines de investigación" (Kerlinger, 1988).

De ésta forma, el muestreo de este estudio es no probabilístico dado que la elección de los sujetos no fué al azar e intencional, ya que el criterio a emplear fué que dichos sujetos presenten problemas en las áreas de lectura y/o escritura.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron:

- El Inventario de Ejecución Académicas (IDEA) (Instrumento de lectura y escritura).
- El Método de percepción visual de M. Frostig.
- El cuestionario para conocer la opinión de maestros normalistas respecto al tipo y número de errores que cometen niños de primaria en la lectura y escritura (anexo I).

1. El Inventario de Ejecución Académicas (IDEA) fue diseñado en la facultad de Psicología por Macotela, Bermudez y Castañeda (1991); debido a un creciente interés por desarrollar métodos y procedimientos que permitan incidir de manera efectiva en la solución de problemas de aprendizaje escolar.

El inventario se encuentra apoyado en el desarrollo reciente en materia de evaluación psicoeducativa, incluyendo aspectos tales como análisis de tareas, las medidas con referencia a criterio y las pruebas informales.

Por otro lado, su contenido está directamente vinculado con los programas académicos de educación básica de la Secretaría de Educación Pública. Es por esto que el Inventario de Ejecución Académica permite detectar además de las deficiencias, las habilidades que el niño presenta de acuerdo al grado escolar que cursa, es decir, el IDEA es una prueba de escrutinio que permite evaluar las habilidades y deficiencias que el niño muestra en las áreas de lectura, matemáticas y escritura. Esta diseñado para utilizarse con niños de primero, segundo y tercer grado de enseñanza básica.

El objetivo principal del instrumento consiste en analizar las habilidades que el niño posee en las tres áreas mencionadas, así como las deficiencias, las cuales se establecen con base en el tipo de errores que el niño comete. Su conocimiento permite determinar automáticamente las prioridades de corrección y habilidades que permiten establecer el punto de partida dentro de una secuencia instruccional.

El IDEA se encuentra estructurado con base en un análisis de tareas que determina los componentes de habilidades específicas en cada área. Asimismo, el contenido responde a criterios de dificultad creciente de manera que el inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas.

La estructura se establece con base en tres componentes: Categorías, Reactivos e Incisos. Las categorías se relacionan con conceptos de clase y de clase de respuestas que incluyen conjuntos de habilidades que comparten elementos en común.

Los reactivos se refieren a las habilidades concretas, que para propósitos programáticos se convierten en objetivos instruccionales. Los incisos representan un muestreo de estímulos que permiten determinar si el niño posee o no la habilidad en cuestión.

En cada grado se evalúan las áreas de escritura, matemáticas y lectura (en ese orden). Para cada grado se establece un número determinado de habilidades a evaluar, aun cuando se respeta en cada grado la estructura general.

Específicamente, las habilidades que se evalúan en las áreas de escritura y lectura son:

Escritura

- Copia y comprensión
- Dictado y comprensión
- Redacción

Lectura

- Lectura silencio y comprensión
- Lectura oral y comprensión

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de la escritura es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias de escritura en niños de 10 a 13 grado de primaria.

El instrumento de escritura está dividido en tres categorías:

- I. Copia y Comprensión.
- II. Dictado y Comprensión
- III. Redacción

Estas categorías están organizadas en reactivos:

I. Copia y Comprensión

1. Copia números
2. Copia palabras
3. Comprende palabras que copia
4. Copia enunciados
5. Comprende enunciados que copia
6. Copia un texto
7. Comprende un texto que copia.

II. Dictado y Comprensión

1. Toma dictado de números
2. Toma dictado de palabras
3. Comprende palabras que se le dictan
4. Toma dictado de enunciados
5. Comprende enunciados que se le dictan

6. Toma dictado de un texto
7. Comprende un texto que se le dicta.

III. Redacción

1. Redacta enunciados referentes a una ilustración
2. Redacta una historia lógica y secuenciada a partir de una ilustración.

- En Copia y Comprensión se evalúa la habilidad de copiar los trazos tanto de números como de letras, así como la comprensión de lo que el niño copia.

Se evalúan números de uno, dos y tres dígitos.

Se incluyen palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas.

También se evalúa si comprende las palabras que copia.

Se incluyen enunciados con tres y seis elementos. En las palabras, enunciados y textos están contenidos todas las letras del alfabeto, así como sílabas directas, indirectas, y mixtas.

- En Dictado y Comprensión se evalúa la habilidad de escribir lo que el niño escucha y la comprensión de lo que escribe.

Contiene los mismos reactivos que copia.

-En la categoría de redacción se evalúa la capacidad del niño para expresarse por escrito. contiene 2 reactivos: en el primero se le pide que redacte enunciados a partir de una ilustración y en el segundo tiene que redactar una historia a partir también de una ilustración.

Con base en los diferentes escritos del niño se registran las características de su escritura como son: sujeto, verbo, complemento, contenido congruente con la ilustración, concordancia de género y número. Asimismo, se registran los errores cometidos: legibilidad, ortografía y disgrafía.

Por otro lado, el objetivo principal del instrumento para la evaluación de lectura es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias lectoras en niños de 1º Y 3º grado de primaria.

El instrumento de lectura se divide en dos categorías:

- I. Lectura en Silencio, y
- II. Lectura Oral y Comprensión.

Estas categorías están organizadas en reactivos:

I. Lectura en Silencio

1. Reconoce números
2. Reconoce fracciones
3. Reconoce palabras
4. Reconoce enunciados
5. Relaciona palabras con su correlato pictórico
6. Relaciona enunciados con su correlato pictórico
7. Describe oralmente un texto
8. Responde por escrito a preguntas.

II. Lectura Oral y Comprensión

1. Lee palabras
2. Lee enunciados
3. Lee un texto
4. Responde oralmente a preguntas orales
5. Responde por escrito a preguntas escritas

El contenido de la categoría de Lectura en Silencio evalúa el reconocimiento de números, fracciones, palabras y enunciados, así como la comprensión de los mismos. La comprensión se evalúa mediante la relación de las palabras y enunciados con su correlato pictórico, y en textos por preguntas relacionadas con el mismo.

La categoría de Lectura Oral y Comprensión enfoca tanto los aspectos puramente mecánicos de la lectura, como es la traducción de los sonidos articulados, así como la comprensión de lo que lee oralmente. La asimilación de la información obtenida a través de la lectura oral, se evalúa mediante preguntas orales y escritas.

2. Respecto al Método de Percepción Visual de M. Frostig la autora considera que el periodo de máximo desarrollo perceptivo visual ocurre normalmente entre los 3 6/12 y los 7 6/12 esto es, cuando al niño asiste al kinder y a los primeros años de educación elemental. Es evidente que un niño con alteraciones perceptivo visuales, es un niño limitado, ya que tendrá dificultad para reconocer los objetos y la relación y posición de ellos en el espacio.

Dicho método se basa en la hipótesis de que los problemas de aprendizaje pueden ser prevenidos y establece que las habilidades para el aprendizaje pueden ser mejoradas. La doctora Frostig considera el crecimiento de una persona como el resultado de una interacción entre su ambiente, sus capacidades innatas y sus tendencias de maduración; como un proceso dinámico único en el cual, en cualquier momento, cualesquiera de los componentes pueden proporcionar la mayor fuerza, dependiendo de los recursos de experiencias del niño, de la energía disponible, de las funciones neurológicas y de la apertura hacia nuevas experiencias.

Asimismo, define a la percepción visual como "La capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretar estos estímulos asociándolos con experiencias previas". Con esto, afirma que la percepción visual no significa solamente ver con precisión, puesto que la interpretación de los estímulos visuales ocurre en el cerebro y no en los ojos.

Dicha autora enfatiza 5 áreas de la percepción visual, no por considerar que sean las únicas, sino mas bien por estimar que son las básicas para el aprendizaje escolar. Estas áreas son:

a) La percepción de posición en el espacio, la cuál puede ser definida como "La relación en el espacio de un objeto respecto al observador". La deficiencia en esta área distorsiona lo que no rodea por lo que la persona que lo sufre parece torpe y vacilante en sus movimientos, tiene dificultad para entender las palabras cuyo significado indican una posición en el espacio y los números y letras se les confunden; por eso la cuestión ha sido considerada como esencial para la lectura por muchos pedagogos.

b) La percepción de relaciones espaciales es "La habilidad de un observador para percibir la posición de dos o mas objetos". Esta área se desarrolla mas tarde y se deriva de la anterior. Es importante para poder percibir secuencias, ya que cualquier número de partes diversas puede ser visto en relación con estas partes y con cada una de ellas, recibiendo aproximadamente igual atención.

c) La percepción de la constancia de la forma. Von Haller (cit. en Frostig, 1963) dice que "A pesar de las condiciones cambiantes del medio, nuestra conciencia del mundo en torno a nosotros permanece estable en grado notable".

d) La coordinación oculo-motriz. Según Frostig "Es la habilidad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o partes de él".

e) La percepción de figura-fondo. Para comprender la importancia de la percepción de las figuras y del fondo, hay que recordar que percibimos con mayor claridad aquellas a las cuales se dirige la atención. "La figura es aquella parte del campo de

percepción en que está centrada la atención; cuando se cambia la atención a cualquier otra cosa, lo que antes era figura viene a ser el fondo" (Silva, 1983).

Con base en lo anterior, la habilidad para diferenciar letras que tiene la forma semejante, pero que difieren en su posición (b-d, p-q, n-u, etc.) y las habilidades para reconocer la secuencia de las letras de una palabra dependen de un desarrollo normal de la percepción de la posición en el espacio y de las relaciones espaciales.

Asimismo, la adecuada percepción de constancia de forma y tamaño es esencial; así se espera que un niño sea capaz de reconocer palabras que él conoce, pero que le son presentadas en un contexto diferente, ya sea color, tamaño o tipo de imprenta.

Es importante también, la coordinación oculo-motriz, debido a que una buena coordinación de los movimientos de los ojos con los movimientos de la mano, es básico para la escritura. La coordinación adecuada de los movimientos de los ojos es importante para la lectura.

La habilidad para distinguir la figura del fondo, es necesaria para el análisis y síntesis de las palabras, frases y párrafos, sin lo cual, es imposible aprender a leer. Esta habilidad también es importante para localizar la información en un cierto lugar de una página, como en los libros de imágenes o vocabulario.

Las alteraciones de estas áreas pueden causar retraso en diferentes grados en el aprendizaje escolar, y por consiguiente, alteraciones en la conducta del niño por su incapacidad para competir con sus compañeros de grupo (Frostig, 1963).

De todo lo anterior, Frostig concluye que la percepción visual no sólo es necesaria para el éxito académico, sino también para vivir una vida plena, ya que sin ella se tendrían muchas privaciones placenteras y de comprensión del mundo que nos rodea.

3. El cuestionario para realizar el análisis de los errores que se cometen en la lectura y escritura de acuerdo a la experiencia de profesores de primaria, está constituido por 26 reactivos que se refieren a los errores de lectura y escritura, los cuales contemplan tres opciones de respuesta: Muy frecuente, Poco frecuente y Nada frecuente. Dicho instrumento, se realizó con base en las listas de errores propuestas por Giordano y Giordano (1973), Castañeda (1980), Macotela, Bermudez y Castañeda (1991) y Nieto (1988). (Vease Anexo I)

DISEÑO

La presente investigación tuvo como finalidad el determinar el tipo de errores que se cometen con más frecuencia en las áreas de lectura y escritura; así como también, determinar si existe o no una correlación entre estas áreas.

Por lo tanto, el tipo de estudio que se realizó fue descriptivo de campo. Descriptivo, ya que solo se describió el problema pero no se efectuó ningún tratamiento experimental; de campo, porque fue "Una investigación científica y no experimental dirigida a descubrir las relaciones e interacciones entre variables sociológicas y educativas en estructuras sociales reales... El investigador que realiza un estudio de campo, observa primero una situación social o institucional y luego estudia las relaciones entre actitudes, valores, percepciones y comportamientos de los individuos y de los grupos de dicha situación. De ordinario él no manipula variables independientes" (Berlinger, 1988).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar se les pidió a los maestros responsables de los grupos de segundo y tercer grado de las Escuelas Primarias "Espíritu de México" y "Clara Moreno" que canalizaran al Departamento de Psicología (pertenecientes a dichas escuelas) a aquellos alumnos que consideraban que tenían problemas en las áreas de lectura y/o escritura.

Posteriormente, con cada niño reportado se realizó el rapport necesario antes de iniciar la evaluación académica, con el fin de que el desempeño fuese óptimo. Una vez concluido el mismo, se procedió a aplicar los subtest de lectura y escritura del Inventario de Ejecución Académica. Cabe señalar que esta evaluación se realizó en forma individual con cada sujeto.

Finalmente, se formaron dos grupos por cada escuela, uno que incluyó solamente a los grupos de segundo año, y otro que incluyó los alumnos de tercer año, con el objeto de aplicarles (en forma colectiva) el Método de percepción visual de M. Frostig.

Por último, se elaboró y aplicó el cuestionario que tuvo como finalidad conocer la opinión de los maestros de las escuelas primarias "Espíritu de México" y "Clara Moreno" respecto al tipo y número de errores que comenten los niños de primaria en la lectura y escritura.

Este cuestionario, se proporcionó a cada maestro para que lo contestaran en forma individual.

ANALISIS DE DATOS

Debe aclararse en primer término, que originalmente se trabajó con 65 sujetos. Sin embargo, hubo necesidad de descartar a 6 de ellos por no contar con la totalidad de sus pruebas. Por lo tanto se presentan a continuación datos de 57 niños.

La tabla I muestra la categorización de estos sujetos y el número de niños por categoría.

TABLA I

GRADO	NUMERO DE SUJETOS	SEXO	
		MASCULINO	FEMENINO
2º	22	13	9
3º	37	21	16

A continuación se presentan resultados: a) del análisis de correlación, b) de la comparación del tipo de errores en lectura y escritura por grado y sexo y c) del análisis del cuestionario a maestros.

I. ANALISIS DE CORRELACION ENTRE MEDIDAS

En las Tablas II, III y IV se muestran los resultados del análisis de correlación de Spearman llevado a cabo entre diversos pares de medidas.

En la tabla II se observa que respecto del puntaje obtenido en el Frostig versus el puntaje obtenido en escritura¹ no existe una correlación significativa. Lo mismo sucede entre el puntaje del Frostig versus el puntaje de lectura¹.

1 Area que considera el Inventario de Ejecución Académica

Por otro lado, la correlación que existe entre los puntajes de la edad (aspecto que considera el Frostig) versus los puntajes de la escritura, es de $-.6507$; dicha correlación es significativa al $.01$. Sin embargo la correlación que existe entre la edad versus los puntajes de lectura resulta no significativa.

En lo que se refiere a la correlación existente entre el puntaje global de escritura versus el puntaje global de lectura ésta correlación es de $.4719$; la cuál es significativa al $.01$.

TABLA II
CORRELACION ENTRE PUNTAJES GLOBALES

PAR DE MEDIDAS	CORRELACION	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
FROSTIG - ESCRITURA		NO SIG.
FROSTIG - LECTURA		NO SIG.
EDAD - ESCRITURA	$-.6507$	SIG. AL $.01$
EDAD - LECTURA		NO SIG.
GLOBAL ESCRITURA - GLOBAL LECTURA	$.4719$	SIG. AL $.01$

En la tabla III se encuentran los datos siguientes:

En las subáreas (copia y dictado) comprendidas en el área de escritura del IDEA la correlación entre los puntajes es de $.6355$, la cual es significativa al $.01$.

De igual forma sucede en las subáreas de lectura del IDEA en donde la correlación entre los puntajes de lectura oral y lectura en silencio es del $.5284$, que resulta significativa al $.01$.

Respecto a la correlación que existe entre los puntajes de copia versus lectura oral; ésta es de .7226, siendo significativa al .01 . Asimismo, la correlación existente entre los puntajes de dictado versus lectura oral es de .7080, siendo también significativa al .01 .

En lo que se refiere a la correlación existente entre la lectura en silencio versus la copia y versus el dictado es de .7359 y .7185 respectivamente. Ambas correlaciones son significativas al .01 .

TABLA III
CORRELACION ENTRE PUNTAJE DE ACIERTOS POR SUBPRUEBA DEL IDEA

PAR DE MEDIDAS	CORRELACION	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
COPIA - DICTADO	.6355	SIG. AL .01
LECTURA ORAL - LECTURA EN SILENCIO	.5284	SIG. AL .01
COPIA - LECTURA ORAL	.7226	SIG. AL .01
DICTADO - LECTURA ORAL	.7080	SIG. AL .01
COPIA - LECTURA EN SILENCIO	.7359	SIG. AL .01
DICTADO - LECTURA EN SILENCIO	.7185	SIG. AL .01

La tabla IV incluye los datos de correlación entre errores de regla y específicos de las áreas de escritura y lectura.

La correlación que existe entre los puntajes de los errores globales de escritura versus los puntajes de los errores globales de lectura es de .3614, la cual es significativa al .01 .

Entre los puntajes globales de los errores de regla versus los puntajes de los errores específicos existe una correlación de .4776, la cual es significativa al .01 .

En lo que se refiere a la correlación que existe entre los puntajes de los errores de regla, de escritura versus los puntajes de errores de regla de lectura, dicha correlación es de .6410, la cual es significativa al .01 . Asimismo, la correlación que existe entre los puntajes de los errores específicos de estas dos áreas es de .3494 que es significativa al .01 .

Existe una correlación de .5812 entre los puntajes de los errores de regla de escritura y los puntajes de los errores específicos de esta misma área. Dicha correlación es significativa al .01 . Sin embargo, no existe una correlación significativa entre los puntajes de los errores de regla y los puntajes de los errores específicos del área de lectura.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

TABLA IV

CORRELACION ENTRE FRECUENCIA DE ERRORES EN LECTURA Y ESCRITURA
(IDEA)

PAR DE MEDIDAS	CORRELACION	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
ERRORES GLOBALES ESCRITURA VS ERRORES GLOBALES LECTURA	.3614	SIG. AL .01
ERRORES DE REGLA GLOBALES VS ERRORES ESPECIFICOS GLOBALES	.4776	SIG. AL .01
ERRORES DE REGLA DE ESCRITURA VS ERRORES DE REGLA DE LECTURA	.6410	SIG. AL .01
ERRORES ESPECIFICOS DE ESCRITURA VS ERRORES ESPECIFICOS DE LECTURA	.3494	SIG. AL .01
ERRORES DE REGLA ESCRITURA VS ERRORES ESPECIFICOS DE ESCRITURA	.5812	SIG. AL .01
ERRORES DE REGLA DE LECTURA VS ERRORES ESPECIFICOS DE LECTURA		NO SIG.

II ANALISIS DE TIPOS DE ERRORES EN LECTURA Y ESCRITURA

A continuación se presentan los resultados correspondientes a los errores cometidos por niños y niñas de 2do grado en la escritura y lectura; en donde se puede observar que:

Respecto a los ERRORES DE REGLA cometidos en la ESCRITURA el número total de errores que presentan los niños y las niñas en sustitución ortográfica; omisión ortográfica; omisión de acentos; omisión de signos de puntuación y sustitución de mayúsculas por minúsculas es la siguiente:

TABLA I
FRECUENCIA DE ERRORES DE REGLA EN ESCRITURA (2DO GRADO)

	NIÑOS	NIÑAS
SUSTITUCION ORTOGRAFICA	104 ERRORES	64 ERRORES
OMISION ORTOGRAFICA	11 ERRORES	10 ERRORES
OMISION DE ACENTOS	32 ERRORES	27 ERRORES
OMISION DE SIGNOS DE PUNTUACION	1 ERROR	0 ERRORES
SUSTITUCION DE MAYUSCULAS POR MINUSCULAS	86 ERRORES	74 ERRORES

En términos absolutos es superior el número de errores cometidos por los niños, sin embargo proporcionalmente no es así.

El promedio porcentual global de ERRORES DE REGLA cometidos en la ESCRITURA por niños es de 18, mientras que el promedio porcentual de errores cometidos en la escritura por niñas es de 19.44 . El promedio porcentual total de errores de regla que cometen en la escritura los niños y niñas de segundo grado es de 18.59 .

El número total de errores específicos cometidos en la escritura por niños y niñas de segundo grado se presenta en la tabla II :

TABLA II
FRECUCENCIA DE ERRORES ESPECIFICOS EN ESCRITURA (2DO GRADO)

	NIÑOS	NIÑAS
DISTORSION	39 ERRORES	9 ERRORES
ADICION	15 ERRORES	6 ERRORES
TRANSPOSICION	10 ERRORES	0 ERRORES
OMISION	30 ERRORES	19 ERRORES
SUSTITUCION	64 ERRORES	36 ERRORES
INVERSION	3 ERRORES	2 ERRORES
SEPARACION	208 ERRORES	97 ERRORES
UNION	22 ERRORES	27 ERRORES

Nuevamente en términos absolutos, es mayor el número de errores cometidos por los niños, que por las niñas. El análisis proporcional indica lo mismo.

El promedio porcentual de ERRORES ESPECIFICOS cometidos en en la ESCRITURA por niños es de 30.07 y en niñas es de 21.77. El promedio porcentual total de errores específicos cometidos en la escritura por niños y niñas de segundo grado es de 26.68.

Además, existen menor número de los errores de regla que de errores específicos cometidos por los niños y niñas en la escritura como se observa en la tabla III.

TABLA III
ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS EN ESCRITURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2DO GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	234/13 = 18	391/13 = 30.07
NIÑAS	175/ 9 = 19.44	196/ 9 = 21.77
TOTAL	409/22 = 18.59	587/22 = 26.68

En lo que se refiere a los errores de regla cometidos en la lectura el número total de errores cometidos por niños y niñas se muestra a continuación:

TABLA IV
FRECUENCIA DE ERRORES DE REGLA EN LECTURA

	NIÑOS	NIÑAS
SUSTITUCION ORTOGRAFICA	9 ERRORES	5 ERRORES
OMISION DE ACENTOS	3 ERRORES	1 ERROR
OMISION DE SIGNOS DE PUNTUACION	20 ERRORES	13 ERRORES

El promedio porcentual de ERRORES DE REGLA cometidos en la LECTURA por niños es de 2.61 y el promedio porcentual resultante en niñas es de 2.22 . El promedio porcentual total de este tipo de errores es de 2.45 .

En los ERRORES ESPECIFICOS cometidos en la LECTURA, los niños y las niñas tienen el siguiente numero total de errores:

TABLA V
FRECUENCIA DE ERRORES ESPECIFICOS EN LECTURA (2DO GRADO)

	NINOS	NIÑAS
DISTORSION	0 ERRORES	0 ERRORES
ADICION	24 ERRORES	1 ERRORES
TRANSPOSICION	3 ERRORES	1 ERRORES
OMISION	60 ERRORES	35 ERRORES
SUSTITUCION	57 ERRORES	17 ERRORES
INVERSION	7 ERRORES	0 ERRORES
SEPARACION	0 ERRORES	0 ERRORES
UNION	0 ERRORES	0 ERRORES

Respecto a el promedio porcentual de este tipo de errores en niños es de 11.61 y en niñas es de 6. Se observan más los errores cometidos por niños que por niñas. En cuanto al promedio porcentual total de errores especificos cometidos en la lectura por niños y niñas es de 9.3.

Además, existen menos errores de regla que errores específicos cometidos por los niños y niñas en la lectura:

TABLA VI
ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS EN LECTURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2DO GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	$34/13 = 2.61$	$151/13 = 11.61$
NIÑAS	$20/9 = 2.22$	$54/9 = 6$
TOTAL	$54/22 = 2.45$	$205/22 = 9.3$

Por otro lado, el promedio porcentual total de ERRORES DE REGLA cometidos en la LECTURA y ESCRITURA por niños y niñas de 2do grado es de 21.04 y el promedio porcentual total de ERRORES ESPECIFICOS de 2do grado es de 36. Según se observa en la tabla VII:

TABLA VII
ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS EN LECTURA Y ESCRITURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2DO GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	20.6	41.69
NIÑAS	21.66	27.77
TOTAL	21.04	36

En cuanto a los resultados correspondientes a los niños y niñas de 3er grado, se observa que:

Respecto a los ERRORES DE REGLA cometidos en la ESCRITURA, el número total de errores que presentan los niños y las niñas es el siguiente:

TABLA VIII
FRECUCENCIA DE ERRORES DE REGLA EN ESCRITURA (3ER GRADO)

	NIÑOS	NIÑAS
SUSTITUCION ORTOGRAFICA	24 ERRORES	144 ERRORES
OMISION ORTOGRAFICA	49 ERRORES	33 ERRORES
OMISION DE ACENTOS	242 ERRORES	141 ERRORES
OMISION DE SIGNOS DE PUNTUACION	119 ERRORES	46 ERRORES
SUSTITUCION DE MAYUSCULAS POR MINUSCULAS	303 ERRORES	351 ERRORES

El promedio porcentual de ERRORES DE REGLA cometidos en la ESCRITURA por niñas es de 45.52 ; mientras que el promedio porcentual de este tipo de errores cometidos por las niñas es de 44.68. Respecto al promedio porcentual total de errores de regla cometidos en la escritura por niños y niñas de 3er grado este es de 45.16 .

En lo que se refiere al número total de ERRORES ESPECIFICOS cometidos en la ESCRITURA por niños y niñas se observa lo siguiente:

TABLA IX
FRECUENCIA DE ERRORES ESPECIFICOS EN ESCRITURA (3ER GRADO)

	NIÑOS	NIÑAS
DISTORSION	132 ERRORES	99 ERRORES
ADICION	170 ERRORES	99 ERRORES
TRANSPOSICION	10 ERRORES	19 ERRORES
OMISION	313 ERRORES	179 ERRORES
SUSTITUCION	166 ERRORES	173 ERRORES
INVERSION	34 ERRORES	23 ERRORES
SEPARACION	463 ERRORES	650 ERRORES
UNION	174 ERRORES	103 ERRORES

El promedio porcentual de errores específicos cometidos en esta área en los niños es de 69.61 y por niñas es de 84.18 . El promedio porcentual de errores específicos cometidos en esta área por niños y niñas de 3er grado es de 75.91 .

Por otro lado, los sujetos en promedio muestran menor porcentaje de errores de regla que de errores específicos en el 3er grado. Según se observa a continuación:

TABLA X
ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS EN ESCRITURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	956/21 = 45.52	1462/21 = 69.61
NIÑAS	715/16 = 44.68	1347/16 = 84.18
TOTAL	1671/37 = 45.16	2809/37 = 75.91

En cuanto al número total de errores de regla cometidos en la lectura, se tiene lo siguiente:

TABLA XI
FRECUENCIA DE ERRORES DE REGLA EN LECTURA (3ER GRADO)

	NIÑOS	NIÑAS
SUSTITUCION ORTOGRAFICA	6 ERRORES	3 ERRORES
OMISION DE ACENTOS	186 ERRORES	100 ERRORES
OMISION DE SIGNOS DE PUNTUACION	2 ERRORES	3 ERRORES

El promedio porcentual de ERRORES DE REGLA cometidos en la LECTURA por niños es de 9.23 y el promedio porcentual de este tipo de errores cometidos por las niñas es de 6.62 .

El promedio porcentual total de este tipo de errores es de 9.10 .

El número total de errores específicos cometidos en la lectura por niños y niñas es el siguiente:

TABLA XII
FRECUENCIA DE ERRORES ESPECIFICOS EN LECTURA (3ER GRADO)

	NINOS	NIÑAS
DISTORSION	3 ERRORES	1 ERROR
ADICION	73 ERRORES	75 ERRORES
TRANSPOSICION	9 ERRORES	9 ERRORES
OMISION	107 ERRORES	86 ERRORES
SUSTITUCION	63 ERRORES	52 ERRORES
INVERSION	7 ERRORES	11 ERRORES
SEPARACION	1 ERROR	0 ERROR
UNION	3 ERRORES	0 ERROR

El promedio porcentual de errores específicos cometidos en esta área por los niños es de 12.61 y el promedio porcentual resultante en las niñas es de 14.62 . Se obtiene un promedio porcentual total de 13.48 correspondiente a los errores cometidos por los niños y niñas de 3er grado.

Los puntajes comparados de errores de regla y los errores específicos cometidos en la lectura por niños y niñas se encuentran en la tabla XIII. Según se observa, es mayor la proporción de errores específicos:

TABLE XIII
ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS EN LECTURA
POR NIÑOS DE 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	194/21 = 9.23	265/21 = 12.62
NIÑAS	106/16 = 6.62	234/16 = 14.62
TOTAL	300/37 = 8.10	498/37 = 13.46

Por otro lado, el promedio porcentual total de errores de regla cometidos en la lectura y escritura por niños y niñas de 3er grado es de 53.27 y el promedio porcentual total de errores específicos cometidos en estas dos áreas (lectura y escritura) por los niños y niñas de 3er grado es de 69.37. Según se aprecia en la tabla XIV.

TABLE XIV
ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS EN LECTURA Y ESCRITURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	54.76	19.76
NIÑAS	51.31	98.25
TOTAL	53.27	69.37

En la tabla XV se presenta el promedio porcentual total de los errores de regla cometidos por niños y niñas de 2do y 3er grado en la escritura (35.25) y el promedio porcentual total de los errores específicos cometidos por estos mismos niños (57.55).

TABLA XV
ERRORES GLOBALES EN ESCRITURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2DO Y 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	1190/34 = 35	1853/34 = 54.5
NIÑAS	890/25 = 35.6	1543/25 = 61.72
TOTAL	2080/59 = 35.25	3396/59 = 57.55

En la tabla XVI se observa el promedio porcentual total de los errores de regla cometidos por niños y niñas de 2do y 3er grado en la lectura (6) y el promedio porcentual total de errores específicos cometidos por niños y niñas de 2do y 3er grado en esta misma área (11.91).

TABLA XVI
ERRORES GLOBALES EN LECTURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2DO Y 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	6.70	12.23
NIÑAS	5.04	11.52
TOTAL	6	11.57

La tabla XVII muestra el promedio porcentual total de errores de regla de lectura y escritura cometidos por niños de 2do y 3er grado (41.25) y el promedio porcentual total de errores específicos de ambas áreas cometidos por niños de 2do y 3er grado (69.13) .

TABLA XVII
ERRORES GLOBALES EN LECTURA Y ESCRITURA
POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2DO Y 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
NIÑOS	1418/34 = 41.70	2257/34 = 66.38
NIÑAS	1016/25 = 40.64	1822/25 = 72.88
TOTAL	2434/59 = 41.25	4079/59 = 69.13

Finalmente, en la tabla XVIII se aprecia el promedio porcentual total de los errores de regla es de 41.25 y el promedio porcentual total de los errores específicos (69.13) .

CUADRO XVIII
TOTAL DE ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS
EN NIÑOS DE 2DO Y 3ER GRADO

	REGLA	ESPECIFICOS
TOTALES	2434/59 = 41.25	4079/59 = 69.13

Al comparar la ejecución por grado con respecto a los errores de regla y específicos de la escritura de 2do y 3er grado los datos son los siguientes: respecto a los errores de regla de 2do año se tiene un promedio porcentual de 18.59, en tanto que en los mismos tipos de errores de 3er año se tiene un promedio porcentual de 45.16 .

En los errores específicos de 2do año el promedio porcentual es de 26.68 y los específicos de 3er año el promedio porcentual es de 75.91 . La figura 1 muestra los datos.

En lo que se refiere a la lectura, en 2do año, el promedio porcentual de los errores de regla y específicos es de 2.45 y 9.30 respectivamente mientras que el promedio porcentual de estos mismos errores pero de 3er grado es de 8.10 (errores de regla) y 12.91 (errores específicos) (ver figura 2) .

En cuanto a los errores de regla y específicos de la lectura de 2do y 3er grado versus los errores de regla y específicos de la escritura de 2do y 3er grado, el promedio porcentual de los errores de regla de la lectura de 2do y 3er grado es de 6 y el promedio porcentual de los errores específicos de esta misma área y de ambos grados es de 11.57 . Respecto a la escritura, el promedio porcentual de los errores de regla es de 35.25 el de los errores específicos es de 57.55 (ver figura 3).

Por último, comparando los errores de regla y específicos de lectura y escritura de 2do grado versus los errores de regla y específicos de lectura y escritura de 3er grado encontramos lo siguiente: en lo que se refiere al segundo grado, el promedio porcentual de los errores de regla es de 21.04 y el de los errores específicos es de 36. El promedio porcentual de los errores de regla de 3er grado es de 53.27 y el de los errores específicos también de 3er grado es de 89.37 (ver figura 4).

La figura 5, muestra comparativamente los promedios globales porcentuales de errores de regla y específicos (lectura más escritura). EL promedio porcentual de errores de regla es de 41.15 y el de errores específicos es de 69.65 .

Finalmente en la figura 6 se comparan los promedios porcentuales de errores específicos y de regla en función del sexo. En errores de regla los niños muestran un promedio porcentual de 41.70 y las niñas de 40.64.

En los errores específicos los niños tienen un promedio porcentual de 66.38 y las niñas de 72.88 .

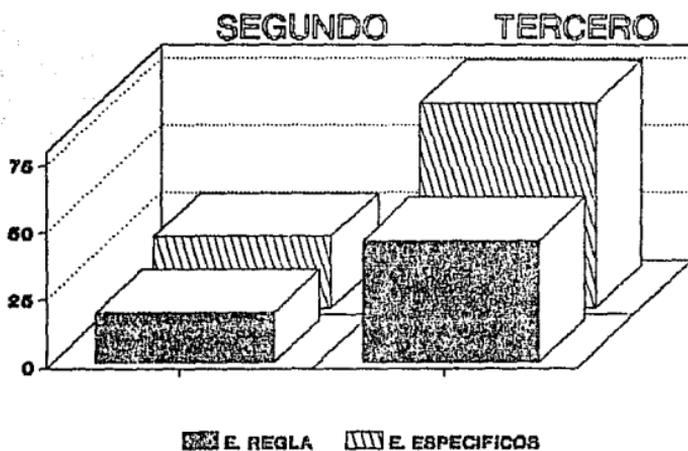


FIGURA 1.- ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS COMETIDOS EN LA ESCRITURA POR NIROS DE 2do. Y 3er. GRADO DE PRIMARIA.

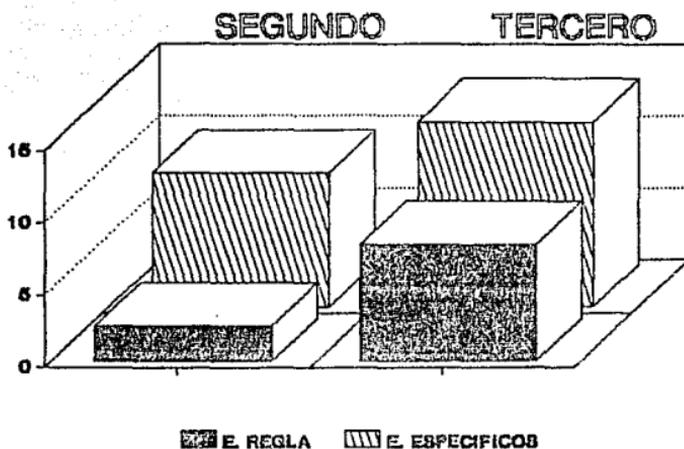


FIGURA 2.- ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS COMETIDOS EN LA LECTURA POR NIÑOS DE 2do. Y 3er. GRADO DE PRIMARIA.

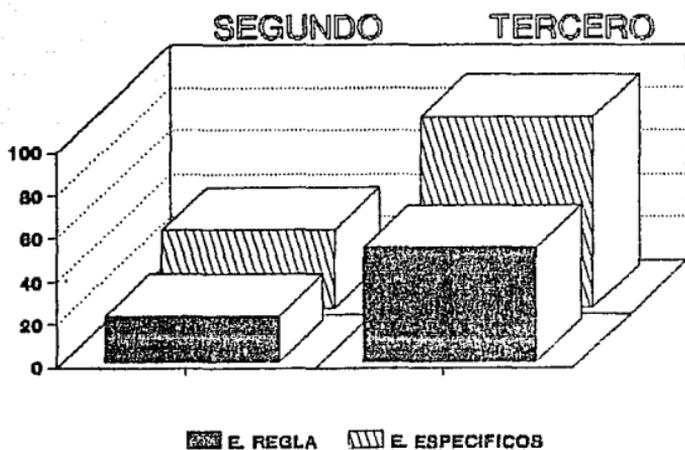


FIGURA 3.- ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS GLOBALES COMETIDOS EN LA LECTURA Y ESCRITURA POR NIROS DE 2do. Y 3er. GRADO DE PRIMARIA.

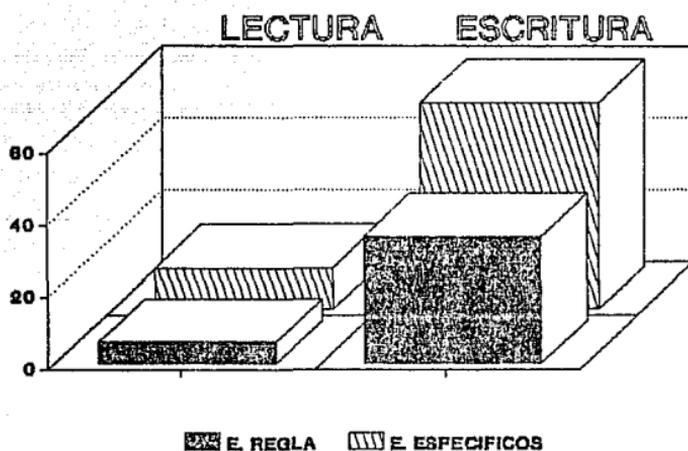


FIGURA 4.- ERRORES GLOBALES EN LECTURA Y ESCRITURA COMETIDOS POR NIÑOS DE 2do. Y 3er. GRADO DE PRIMARIA.

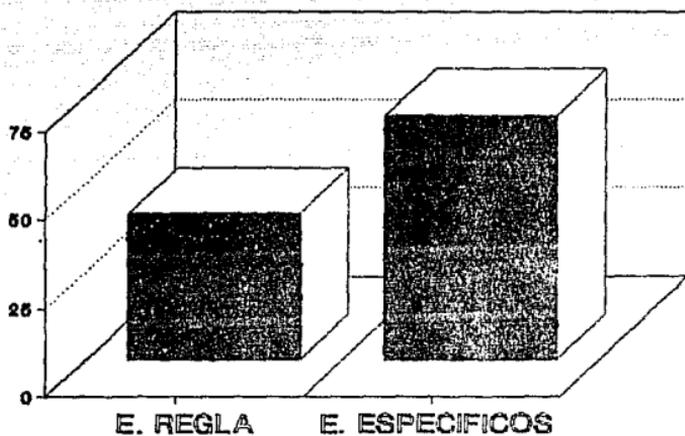


FIGURA 5.- TOTAL DE ERRORES DE REGLA Y ESPECIFICOS COMETIDOS POR NIROS DE 2do. Y 3er. GRADO DE PRIMARIA.

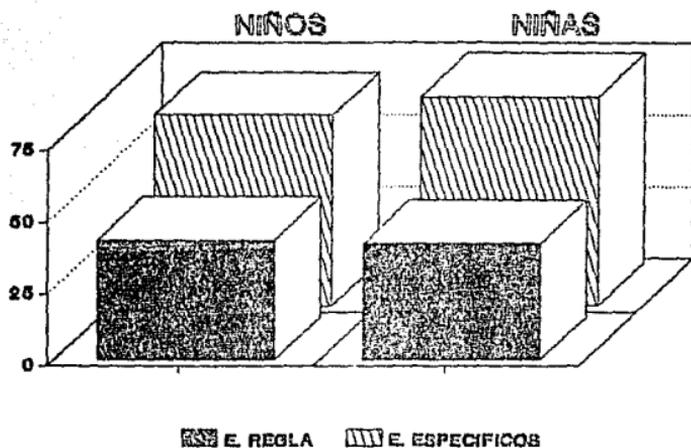


FIGURA 6.- ERRORES GLOBALES COMETIDOS POR NIÑOS Y NIÑAS DE 2do. Y 3er. GRADO DE PRIMARIA EN LECTURA Y ESCRITURA.

III ANALISIS DEL CUESTIONARIO A MAESTROS

Cabe señalar que el cuestionario a maestros fue elaborado tomando en cuenta los 13 errores contemplados en el IDEA, más 12 errores considerados por Giordano y Giordano (1973), Castañeda (1988) y Nieto (1988).

Dichos errores se dividen en 3 conjuntos:

- a) 9 errores que son comunes a la lectura y a la escritura
- b) 9 errores que son propios de la escritura
- c) 9 errores que son propios de la lectura

A cada uno de los maestros de primaria a los que les fué entregado el cuestionario, se le solicitó que indicara si los errores incluidos se presentaban "muy frecuentemente" "poco frecuente" o "nada frecuente" en sus alumnos al realizar tareas de escritura y lectura.

El análisis que se presenta a continuación, corresponde a la suma de frecuencias en los valores de "muy frecuente" y poco frecuente" como indicadores de "presencia de errores" y el valor de "nada frecuente" es considerado como "ausencia de errores".

Los valores resultantes representan la proporción de la frecuencia sobre el total de respuestas.

De este modo, en la tabla XIX se observa que el 76.70% de los maestros consideran la presencia de 9 tipos de errores comunes a la lectura y a la escritura; mientras que el 23.30% de maestros no los consideran presentes.

En lo que respecta a los errores propios de la escritura, el 84.84% de maestros consideran la presencia de estos errores en la escritura de sus alumnos. El 15.15% de maestros no consideran la presencia de estos errores.

Por último, el porcentaje de maestros que consideran la presencia de los 9 tipos de errores propios de la lectura es de 65.67% y el 34.32% no los consideran presentes.

Por lo tanto, los datos apoyan la validez del tipo de errores considerados en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) ya que coinciden la experiencia de los maestros con el análisis planteado por el instrumento (en promedio el 75% de los maestros consideran la presencia de los errores planteados en el cuestionario).

Asimismo, el que los maestros coincidan en un 76.70% respecto a la presencia de los errores comunes a la lectura y la escritura indica la relación entre estas 2 áreas cuando se trata de errores que les son comunes. Sin embargo, la diferencia que manifiestan los maestros respecto a los errores propios de la lectura y de la escritura, vuelve a ofrecer evidencia sobre las particularidades de cada una de éstas áreas.

CUADRO XIX
FRECUENCIA DE TIPOS DE ERRORES
DE ACUERDO CON LOS MAESTROS

TIPOS DE ERRORES	FRECUENCIA PROPORCIONAL	
	PRESENCIA	AUSENCIA
LECTURA Y ESCRITURA	76.70 %	23.30 %
ESCRITURA	84.84 %	15.15 %
LECTURA	65.67 %	34.32 %

En la presente investigación se intentó determinar el tipo y número de errores que cometen con más frecuencia los niños de 2do y 3er grado de primaria en las áreas de lectura y escritura, ya que del desempeño que se logre en ambas, dependen muchas condiciones de la vida de un individuo. Asimismo, se intentó determinar la correlación que existe entre los errores de ambas áreas y la correlación que existe entre el IDEA y el Test de Percepción Visual de Frostig.

Por tanto, con base en la literatura y los resultados que se obtuvieron en esta investigación, se puede concluir, tal y como lo señala la Dirección General de Educación Preescolar (1991) que la adquisición de la lectura y la escritura son procesos íntimamente relacionados; sin embargo, el desarrollo de éstos procesos no es paralelo. Esto se observa claramente en el promedio de errores que se cometen en dichas áreas, siendo mayor en el área de escritura que en la de lectura; quizás esto se deba que a lo largo del tiempo se ha puesto mayor interés en el desarrollo de la lectura que en el de la escritura.

Respecto a los errores que se presentan con mayor frecuencia en el área de escritura, lo constituyen aquellos denominados aspectos específicos; lo mismo sucede en el área de lectura. Por lo tanto, de acuerdo con los niños con los que se trabajó en esta investigación presentan problemas de aprendizaje ya que como lo señala el IDEA: "Cuando existe un puntaje de errores específicos que supera por 30% o más a los errores de regla, se considera al sujeto como un individuo con problemas de aprendizaje, por lo que se recomienda un tratamiento especializado. De no ser así, entonces se recomienda asesoría al maestro para el manejo de apoyos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Macotela, 1992. Material de la Cátedra Especial "Rafael Santamarina" U.N.A.M.).

Por otro lado, es importante mencionar que el resultado del cuestionario aplicado a los profesores permite abundar en la validación del tipo de errores que se contemplan en el IDEA ya que la frecuencia proporcional de los tipos de errores que se presentan en la lectura y escritura indica que más de las tres cuartas partes de los maestros consideran que los errores que se contemplan en el IDEA se presentan en dichas áreas.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En primer lugar es importante mencionar que no se obtuvo correlación entre los puntajes globales del Metodo de Percepción Visual de M. Frostig (1963) con los puntajes globales de escritura ni con los de lectura. Si bien el propósito de este análisis consistía en proporcionar datos tendientes a apoyar la validación del IDEA, contrastandole con otro instrumento, los resultados deben discutirse de otra forma. Es decir, no se podría afirmar que el IDEA no resulta válido por el hecho de no mostrar relación con el Frostig. Más bien habría que especular al respecto de que las dimensiones que manejan ambos instrumentos son totalmente diferentes. De ahí que puede afirmarse que lo que mide un instrumento como el Frostig de hecho no guarda relación con las tareas cometidas de lectura y escritura que es lo que mide el IDEA.

Esta afirmación se ve apoyada por los planteamientos de YsseldiKe y Shinn, (1980) y de Bender (1992) quienes afirman que que no existe evidencia respecto a la relación real entre el desempeño en instrumentos como el Frostig y el éxito o fracaso en la lecto-escritura.

Por otro lado, resulta interesante el dato de correlación negativa entre la edad y los puntajes de escritura, el cual sugiere que a medida que se aumenta (y evidentemente en grado) se deteriora el desempeño en escritura. Esto resulta explicable en términos de lo que ocurre en las escuelas, dado que en efecto, parece que los maestros dan por hecho que el niño ya escribe bien al llegar al 2do y 3er grado y por lo tanto, no proporcionan a los niños la retroalimentación necesaria para corregir y mejorar su escritura.

No parece ocurrir lo mismo con la lectura en donde no se encontró relación entre esta y la edad. Habría que señalar que se esperaría una mejor ejecución entre más edad tenga el sujeto, siempre y cuando la edad se asocie además al grado escolar. Los datos no lo indican así, por lo que también podría argumentarse que esto se debe que no se están ofreciendo en el salón de clase, oportunidades de mejorar el desempeño en la lectura.

Se encontró correlación moderada entre el puntaje global de escritura y el puntaje global de lectura del IDEA (.4719). El dato era esperado y confirma los planteamientos que señalan la relación entre ambas tareas, aun cuando el hecho de que la correlación no sea más alta indica ciertas deficiencias que habría que tomar en cuenta. Más adelante se retomará esta consideración al analizar las correlaciones entre errores.

Con respecto a las 6 correlaciones entre las pruebas de escritura y lectura todas resultan entre moderadas y altas lo cual ofrece mayor apoyo a la relación entre los dos tipos de tareas. Es interesante mencionar que se encuentran correlaciones más altas entre secciones de escritura versus secciones de lectura que entre secciones intra escritura e intra lectura. Esto se debe fundamentalmente a la estructura del IDEA ya que el grado de dificultad por área, va de lo más simple a lo más complejo por lo que es más probable que el sujeto se desempeñe mejor en la primera sección, que en la segunda.

De ahí que aun cuando la correlación sea moderada, positiva y significativa ésta sea menor a la encontrada al contrastar secciones entre lectura y escritura. Otra posible explicación consiste en el hecho de que tanto en lectura como en escritura, el IDEA mide comprensión de lo escrito y de lo leído.

Con respecto a los errores de escritura y lectura de acuerdo con la clasificación del IDEA (específicos y de regla) las correlaciones obtenidas indican correlación baja entre el total de errores en escritura y el total de errores en lectura (.3614). Este dato permite explicar en parte por que no se encontró una relación mayor entre los puntajes globales de aciertos entre lectura y escritura. En otras palabras, en términos de los errores que los niños cometen y que evidentemente implican que una habilidad determinada no ha sido dominada, existen diferencias entre las 2 tareas. Este dato apoya el planteamiento de que a pesar de que exista relación entre la lectura y la escritura, existen particularidades que obligan a considerar acciones instruccionales y de remedio diferentes.

Al analizar la relación entre tipos de errores (específicos vs de regla) se encontró una correlación moderada. El dato indica primordialmente que el sujeto que comete un tipo de errores, también comete el otro tipo. Sin embargo, este dato debe considerarse a la luz de la correlación entre errores de regla en escritura y lectura y la correlación entre errores específicos en escritura y lectura. En el primer caso la correlación es de .6410 y en el segundo de .3494 lo que indica que hay mayor diferencia entre estos últimos que son los que fundamentan acciones terapéuticas diferentes.

Un último dato que señala diferencias entre la lectura y la escritura, se refiere a la correlación entre los errores de regla vs errores específicos en escritura y los errores de regla vs específicos en lectura. En el primer caso la correlación es de .5812 mientras que en el segundo no se obtuvo correlación.

En el análisis por tipo de errores , grado y sexo se observa en términos generales que: 1) el número de errores (específicos y de regla) incrementa según se avanza en grado tanto en la lectura como en la escritura; 2) que es mayor el número de errores en la escritura que en la lectura; 3) que es mayor el número y proporción de errores específicos que de regla y que es muy semejante la ejecución (en términos de errores) entre niños y niñas.

SUGERENCIAS

Con base en la experiencia en el trabajo realizado consideramos necesario:

1.- Que se realicen un mayor número de investigaciones en las áreas de lectura y escritura, las cuales tengan como propósito lograr el desarrollo óptimo en ambas áreas, tomando en cuenta las características particulares de cada una de ellas. Es decir, poner énfasis en la prevención de los problemas de la lecto-escritura.

2.- Que se realicen un mayor número de investigaciones respecto al área de problemas de aprendizaje con el fin de lograr un acuerdo general en cuanto a su definición, características, causas, formas de tratamiento y prevalencia.

3.- Seleccionar una muestra más grande para que los resultados que se obtengan sean más representativos de la población de niños con problemas de aprendizaje. Esto implica que se investigue que está sucediendo en los demás grados escolares; es decir, que errores se presentan más frecuentemente, en que área (s) y si las cometen mas hombres o mujeres.

4.- Considerar tipos de sistemas (público vs privado, activo vs tradicional) así como diferencias socioeconómicas (alto - medio - bajo) y situación geográfica (urbana, sub-urbana y rural)

5.- Elaborar programas de tratamiento que corrijan los errores que se presentan en la lectura y escritura de un niño fundamentados en el conocimiento de la problemática.

Para finalizar es importante subrayar la necesidad de enfatizar la importancia de la lectura y la escritura en tanto que representan las bases del éxito escolar. Los esfuerzos por ofrecer a los niños las condiciones que les permitan dominarlas deben continuar no solo para corregir problemas existentes, sino lo que es más importante, prevenirlos. El trabajo presente es un intento de contribuir a este propósito.

BIBLIOGRAFIA

- Arango, A.M. y Arango, O.C. (1984). Errores específicos en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños con educación tradicional y con una educación personalizada. Revista de Análisis Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 6 (476), 156-158.
- Azcoaga, J.E.; Derman, B.; Iglesias, P.A (1985). Alteraciones del aprendizaje escolar: Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Buenos Aires: Paidós.
- Bender, W. N. (1992). Learning Disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruckner, L.S.; Bond, G.L. (1986). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje. Madrid: RIALP.
- Bruner, E.C. (1971). Teaching disorders. Seattle. Bateman.
- Castañeda, I. (1988). Evaluación, diagnóstico y tratamiento del niño con problemas de aprendizaje. Mecanograma, Facultad de Psicología, U.N.A.M. México.
- Castañeda, I. (1991). Taller: Elaboración de programas de tratamiento para niños con problemas de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y matemáticas (de primer a tercer grado de primaria). Facultad de Psicología. Centro de Educación Continua. México. U.N.A.M.

Chalfant, J.C. y Scheffelin, M.A. (1969). Central processing dysfunction in children. A review of research. Institute for Research on Exceptional Children. University of Illinois Urbana, I.

Chall, J. (1966). Learning to read: The great debate. New York: McGraw Hill.

Chomsky N. (1967). The general properties of Language. Brain mechanisms undeling Speech and language. Nueva York: Grune & Station.

Dennis, W. y Dennis, M.G. (1940). The effects of cradling practice upon the onset of walking in Hopi Children Journal of Genetic Psychology. 56. 331-351.

Dirección General de Educación especial. (1981). La educación especial en Mexico. Mexico: S.E.P.

Dirección General de Educación Especial (1991). Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel pre-escolar. Mexico: S.E.P.

Durkin, D. (1970). Teaching Young Children to read. Boston: Mass, Allyn & Bacon.

Eastman, N. (1969). The brain damage child: Why does it happen?. The Dallas Medical Journal. Especial Edition, Marzo, 3-7.

Estadística básica del Sistema Educativo Nacional. 1976-1977. 1980-1981.

Figueroa, R.C. y Salas, V.G. (1989). Elaboración de simuladores escritos. Una opción en el entrenamiento de habilidades para el manejo de problemas de aprendizaje. Tesis de Licenciatura, U.N.A.M. México.

Frantz R.S. (1965). Ontogeny of perception. En A.M Schvier, H.F. y F. Stollnitz, Behavior of non-human primates: Modern research trends. Vol. II Nueva York, Academic.

Frostig, M.; Lefever, D.M. y Whittlesey, J.R. (1963). Developmental Test of Visual Perception. Administration and Scoring Manual.

Gearheart, B.R (1987). Incapacidad para el aprendizaje. México: El manual moderno.

Giordano, L. y Giordano, L.H. (1973). Los fundamentos de la dislexia escolar. Buenos Aires: El Ateneo.

Gómez, M.R. (1967). Minimal cerebral disfunction, maximal neurological confusion. Clinical Pediatrics. 589-591.

Hammill, D.D., (1990) On defining. Learning Disabilities: An Emergin Consensus. Journal of Learning Disabilities Vol.23, No.2, p.74-83.

Hebb, D.O. (1959). The manual and his enviroment. American Journal of Psichiatriy. III, 826-831.

Hermann, T. (1974). Lenguaje. Madrid: Morata.

Hunt, D.E. y Sullivan, E.U. (1974). Between psychology and education. Illinois: The Dryden Press.

- Jensen, A. (1969). How much can boost IQ and scholastic Achievement? Harvard Educational Review 39 ,1-123.
- Jimenez, E. y Macotela, S. (1983) El proyecto del Centro de Estudios de Psicología Humana en Una década de la Facultad de Psicología, 1973-1983. México: U.N.A.M
- Jordan, D. (1982). La dislexia en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, J. (1973). Do the first two years matter? A conversation with Jerome Kagan. Review of Education, 1, 41-43.
- Kenny, L.G. (1985). Trastornos de la escritura. RAE. Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social. Argentina (297), 93-94.
- Kerlinger, F.N (1988). Investigación del comportamiento. México: McGraw Hill.
- Levin, J. (1971). Algunas consideraciones sobre estrategias cognitivas y la comprensión de lectura. Centro para el aprendizaje cognitivo. Universidad de Wisconsin, E.U.A.
- Macotela, S. (1991). Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología. Mexico. U.N.A.M.
- Macotela, S.; Bermudez, F. y Castañeda, I. (1991). Inventario de Ejecución Académica: Un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas de escritura, lectura y matemáticas en los tres primeros grados de enseñanza básica. Mexico: Facultad de Psicología. U.N.A.M.

Martínez, V.R. (1988). Evaluación de una escuela de observación para la detección de niños con problemas de aprendizaje. Tesis de Licenciatura, U.N.A.M. México.

Moreno, M. (1983). La pedagogía operativa. Barcelona: Laia.

Myers, P.I. y Hammill, D. (1983). Métodos para educar a niños con dificultades en el aprendizaje. México: Limusa.

Myklebust, H.R. (1965). Development and disorders of written language. Picture Story Language test. Vol. I. New York: Grune & Stratton.

Myklebust, H.R. (1973). Development and disorders of written language. New York: Grune & Stratton.

Nieto, M. (1988). El niño disléxico. México: La Prensa Mexicana.

Pain, S. (1978). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Buena Visión.

Pérez, R.I. (1991). Aproximación al análisis de los métodos de lecto-escritura en escuelas oficiales. Tesis de Licenciatura. U.N.A.M. México.

Rodríguez, D. (1986). La Disortografía: Prevención y corrección. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Rojas, G.L. y Martínez, R.R. (1991). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semi-institucionalizados. Tesis de Licenciatura, U.N.A.M. México.

Roth, S.C. (1986). The future of the LD Field intervention approaches. Journal of Learning Disabilities, 11 (7).

Rourke y Fuerst (1991). Learning disabilities and psychosocial. A neuropsychological perspective. New York: The Guilford press.

Salvia, J. y Ysseldike, J. (1979). Assesment in special remedial education. Boston: Mifflin.

Silva, O.M. (1983). La percepción visual en los primeros años de aprendizaje según el programa Frostig. E.N.E.P. Acatlan. México. U.N.A.M.

S.E.P. (1969). Didáctica de la lectura oral y silenciosa. México: Oasis.

Tarnapol, L. (1976). Dificultades para el aprendizaje. México: Prensa Medica.

Torras de Bea, E. (1977). La dislexia: Aprendizaje-Pensamiento. Barcelona: Pedatríca.

Wagner, R.F. (1979). La dislexia y su hijo: Una guía para maestros y padres. México: Diana.

Wallace, G. y Larsen, S.C. (1978). Educational Assesment of Learning Problems: Testing for teaching. Boston, Allyn & Bacon.

OBRAS CONSULTADAS

- Ajurriaguerra, J. (1984). La escritura del niño : La reeducación de la escritura. Barcelona: Laia.
- Barbe, W.; Milone, M. & Wesyliy, K.T. (1983). Manuscript is the "write" start. Academic Therapy, (18) 397-405.
- Barbosa, H. (1988). Como han aprendido a leer los mexicanos. México: Fax.
- Bijou, S. y Rayek, E. (1978). Análisis conductual aplicado a la instrucción. México: Trillas.
- Enriquez, A. y Hernández, R. (1980). Programas de lecto-escritura para niños con problemas de aprendizaje. Tesis de Licenciatura, U.N.A.M. México.
- Espinoza, O. (1989). Efectos de un programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura en un grupo de alumnos de 2do. grado de Educación Media Básica con bajo rendimiento académico. Tesis de Licenciatura, U.N.A.M. México.
- Galindo, E. (1981). Modificación en la educación especial. México: Trillas.
- Graham, S. & Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: A unified approach. Focus on Exceptional Childrens. 13 (2), 1-16.
- Perkins, D.N.; Nickerson, R.S.; Smith, E.E. (1985). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós.

Portellano, J. (1989). La disgrafía. Madrid: CEPE.

Ribes, I.E. (1979). Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo del desarrollo. México: Trillas.

Samet de Baranchuk, C. (1971). Como enseñar a los niños a escribir con buena letra. Buenos Aires: Paidós.

A N E X O S

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer su opinión, de acuerdo a su experiencia, sobre el tipo y frecuencia de errores que cometen los niños al leer y escribir.

Con el fin de facilitar la organización de la información, le rogamos conteste en forma objetiva marcando con una "X", la opción que coincida con su opinión, bajo la columna de lectura y escritura; así como también, se le pide que anote en el espacio "observaciones"; la información que quiera agregar a cada uno de los reactivos.

Las opciones son:

PF = muy frecuente PF = poco frecuente NF = nada frecuente

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO ESCOLAR QUE IMPARTE: _____

METODO QUE UTILIZA PARA LA ENSEÑANZA:

a) LECTURA: _____

b) ESCRITURA: _____

DETECCION DE ERRORES QUE SE COMETEN EN LA LECTURA Y ESCRITURA

	LECTURA			ESCRITURA		
	MF	PF	NF	MF	PF	NF
	OBSERVACIONES			OBSERVACIONES		
1. Sustituye letras o palabras.	---	---	---	---	---	---
2. Agrega letras o palabras	---	---	---	---	---	---
3. Omite letras o palabras	---	---	---	---	---	---
4. Cambia de lugar letras o palabras.	---	---	---	---	---	---
5. Realiza una separación inadecuada entre letras o palabras	---	---	---	---	---	---
6. Une las letras o palabras en forma inadecuada	---	---	---	---	---	---
7. Sustituye mayúsculas por minúsculas y viceversa	---	---	---	---	---	---
8. No se entienden las letras o palabras que el niño escribe	---	---	---	---	---	---
9. Invierte las letras de igual posición simétrica (b por d)	---	---	---	---	---	---
10. Cambia letras por otras de sonido semejante	---	---	---	---	---	---
11. No sabe manejar la "H" inicial	---	---	---	---	---	---
12. Omite signos de puntuación	---	---	---	---	---	---
13. Omite acentos	---	---	---	---	---	---
14. Lee muy rápido	---	---	---	---	---	---
15. Lee muy lento	---	---	---	---	---	---

	LECTURA			ESCRITURA		
	MF	PF	NF	MF	PF	NF
	OBSERVACIONES			OBSERVACIONES		
16. Lee letra por letra	_____	_____	_____			
17. Lee sílaba por sílaba	_____	_____	_____			
18. Lee palabra por palabra	_____	_____	_____			
19. Lee con corrección porque aprende el texto de memoria, pero no sabe leer	_____	_____	_____			
20. Inventa el texto a partir de la ilustración, pretendiendo describirla	_____	_____	_____			
21. Al leer en silencio, murmura	_____	_____	_____			
22. Al leer en voz alta, primero murmura y después expresa las palabras	_____	_____	_____			
23. No conserva el renglón	_____	_____	_____	_____	_____	_____
24. No respeta margen				_____	_____	_____
25. No existe proporción entre el tamaño de las letras				_____	_____	_____
26. Otro tipo de error	_____	_____	_____	_____	_____	_____

****GRACIAS POR SU COLABORACION****