

102^S
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

ANALIZAR EL NIVEL DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL
PARA LA DETECCION DE ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN NIÑOS DE
4O. GRADO DE PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTAN:

ROMERO CEDILLO, ALICIA

SOBERA MUÑOZ, ALICIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

RESUMEN

El presente estudio persiguió como finalidad el determinar si el instrumento de Evaluación Conductual con Validez de Contenido y de Tratamiento diseñado por Aragón (1990), presentaba un nivel de dificultad adecuado para los niños de 4o. grado de primaria, específicamente en el área de dictado, para lo cual se aplicó el instrumento de evaluación conductual a 47 niños de 4o. y 5o. grado de primaria, todos ellos con un promedio mínimo de 8. El análisis de resultados, se basó en 2 criterios, los cuales fueron: 1) Ninguna palabra que presentase un error de tipo ortográfico fue considerada como una palabra que mostrase un grado de dificultad y 2) Solamente aquellas palabras, que fueron escritas incorrectamente fueron tomadas como palabras que mostraban un grado de dificultad. Para determinar el grado de dificultad que presentaban las palabras se estableció un margen de error del 15% del total de la muestra de pruebas realizadas que fue de 7 o más. Establecido este margen de error, se comprobó que el instrumento de evaluación conductual cubre satisfactoriamente el nivel de validez de contenido.

INDICE

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

INTRODUCCION..... 1

CAPITULO 1

LA DISLEXIA DESDE UN PUNTO DE VISTA NEUROLOGICO, PSICOPEDAGOGICO
Y CONDUCTUAL..... 3

1.0 ASPECTOS GENERALES DE LA DISLEXIA..... 3

1.1 DEFINICIONES NEUROLOGICAS..... 5

1.2 DEFINICIONES PSICOPEDAGOGICAS..... 7

1.3 ETIOLOGIA..... 9

1.3.1 CLASIFICACION DE LA DISLEXIA.....10

1.3.2 ERRORES FRECUENTES DE TIPO DISLEXICO.....11

1.4 LA DISLEXIA DESDE UN PUNTO DE VISTA CONDUCTUAL.....12

CAPITULO 2

DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA.....14

2.0 EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....14

2.1 LAS FUNCIONES DE LA ESCRITURA.....	15
2.2 LA ESTRUCTURACION DE LA ESCRITURA.....	18
2.3 LA LECTO ESCRITURA EN SUS ASPECTOS BIOLOGICO Y MOTRIZ.....	24

CAPITULO 3

VALIDEZ DE CONTENIDO.....	30
3.0 TIPOS DE VALIDEZ.....	30
3.1 LA VALIDEZ DE CONTENIDO.....	31
3.2 INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL.....	36
METODO.....	41
PROCEDIMIENTO.....	42
RESULTADOS.....	49
APORTACIONES.....	60
CONCLUSIONES.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	72

INTRODUCCION

La enseñanza de la lectura y la escritura es el punto de partida de todo el proceso de aprendizaje que se da en la escuela primaria y en la vida posterior del sujeto.

Sin embargo, resulta evidente que durante el período de adquisición de la lectura y la escritura muchos infantes muestran dificultades para su adquisición, a pesar de instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. Dependiendo fundamentalmente de incapacidades cognitivas, las cuales son frecuentemente de origen constitucional. (1968 Federación Mundial de Neurología citado en Gaddes, 1985). A este tipo de niños se les ha clasificado como niños disléxicos.

El estudio de los niños disléxicos ha sido manejado desde diferentes concepciones teóricas, tales como la neurológica y psicopedagógica, las cuales no han podido esclarecer desde los puntos que parten lo que ellos denominan dislexia. De tal manera, que en este estudio se desechan estas concepciones y nos centramos en el estudio de la dislexia desde un punto de vista conductual, donde el término dislexia no tiene cabida y solamente se utiliza con fines descriptivos. Bajo esta perspectiva se habla de niños que cometen errores de tipo disléxico en lecto-escritura, siendo este el problema central para ser estudiado.

Al centrarse bajo esta concepción teórica se permite a la vez el estudio de una de las conductas más complejas del ser humano y esta es la lecto-escritura. La lecto-escritura es un proceso de aprendizaje en el cual interactúan conjuntamente varios factores, entre ellos se destacan el aspecto social, biológico motriz y cognitivo del niño, siendo todos éstos indispensables en dicho proceso de aprendizaje.

Además, al partir desde la perspectiva conductual y centrándonos en los errores de tipo disléxico, resulta necesario el diseñar un instrumento de evaluación conductual que permita detectar a niños que cometen errores de tipo disléxico en lecto-escritura, el cual debe tener un alto

nivel de validez de contenido, siendo ésta definida por Kerlinger (1975 P. 322) como "la representatividad o adecuación muestral del contenido del instrumento de medición. Así la validez de contenido debe responder a la pregunta ¿La sustancia o contenido de este instrumento de medición es representativa del contenido o del universo de contenido de la propiedad que se va a medir?".

En este caso en particular se perseguía como finalidad el determinar si el instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y de tratamiento diseñado por Aragón (1990) tiene un nivel de dificultad adecuado para los niños de 4o. grado de primaria en el área de escritura de dictado.

Para lograr tal objetivo se llevó a cabo una aplicación "piloto" del instrumento de evaluación conductual, la cual arrojó datos muy interesantes que se comentan ampliamente en la parte de resultados y se dan algunas aportaciones que podrían elevar el nivel de validez del instrumento. Por último se expresan las conclusiones que se extrajeron en esta investigación.

CAPITULO 1

LA DISLEXIA DESDE UN PUNTO DE VISTA NEUROLOGICO,
PSICOPEDAGOGICO Y CONDUCTUAL.

1.0 ASPECTOS GENERALES DE LA DISLEXIA.

Una de las etapas más importantes en el desarrollo del niño es el período que comprende el ingreso a la escuela, ya que se enfrenta a nuevas normas, nuevas relaciones sociales, nuevas exigencias y tipos de trabajo. Además de ello debe aceptar la autoridad del maestro, la convivencia con nuevos compañeros, asumir responsabilidades, y dar cuenta de ellas a sus padres. Aparte de esto, es el período donde el infante empieza a conocer y a desarrollar nuevas habilidades como es el aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir de las cuales se sientan las bases para la adquisición de los conocimientos posteriores de toda su etapa educacional.

De acuerdo a la manera en que el niño aprende a escribir y a leer, tanto sus éxitos como sus fracasos en la escuela se verán reflejados en sus estudios y éstos a su vez repercutirán en su comportamiento. De aquí la importancia de que un niño aprenda a escribir y a leer de acuerdo a la normatividad, ya que mucho de los fracasos escolares se deben a la falta de habilidades en la adquisición de la escritura y la lectura (Bima ct. al 1980).

En la actualidad es un hecho que existen algunos infantes a quienes el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se les dificulta a pesar de que poseen "una inteligencia normal". Debido a este hecho el infante tiene que enfrentarse a las exigencias de los padres y maestros que les presionan por no poder leer y escribir como los demás niños considerándoles en muchos de los casos como niños problemas, o se les llega atribuir algún retraso mental, o bien, los profesores los etiquetan como niños disléxicos y bajo este rubro pretenden cubrir tantos fracasos que son difíciles de justificar.

Así podemos observar que bajo el nombre genérico de dislexia se engloban casi todo tipo de dificultades que se presentan en la adquisición de la lecto-escritura, sea cual sea la causa.

Por ende, no resulta extraño que en la actualidad no exista una definición acerca de lo que es la dislexia, por lo cual presentaremos las definiciones más importantes de lo que se ha dado por llamar dislexia.

Así tenemos que el primer término que se utilizó para definir las dificultades para leer fue el de "ceguera verbal" impuesto por Kussmaul en 1877 (citado en Azcoaga et. al. 1979). Posteriormente, Heinshelwood (1917, citado en Azcoaga et. al. 1979 y Valett, 1985) utilizó el término de ceguera verbal congénita, considerando que el problema podía ser hereditario, lo cual fue aceptado por varios autores como Halgreen (1950 citado en Nieto, 1975) y Norris (1954 citado en Nieto, 1975).

En cuanto a la particularidad de ser hereditaria la "ceguera verbal" o "alexia" que es otro término que se le dió a la dislexia, Herman (citado en Azcoaga y cols. 1979) demostró que no a todos los niños se les podía atribuir una dislexia hereditaria y como resultado de sus investigaciones llegó a la conclusión del papel significativo de las alteraciones gnósicas en las dificultades del aprendizaje de la lectura.

Así mismo, Myklebust y Jhonson (1962; citados en Valett; 1985) coinciden con Herman (citado en Azcoaga et. al. 1979) en que los problemas se pueden presentar al interpretar impresiones sensoriales recibidas a través de los órganos de los sentidos.

Esto es una breve reseña de como se ha venido acuñando el término dislexia y a partir de las cuales se han venido desarrollando las definiciones actuales de lo que se ha dado por llamar dislexia y que a continuación presentamos. En primer término presentamos las definiciones neurológicas y posteriormente las definiciones psicológicas y pedagógicas.

1.1 DEFINICIONES NEUROLOGICAS

En 1968 la Federación Mundial de Neurología propuso las siguientes 2 definiciones de dislexia.

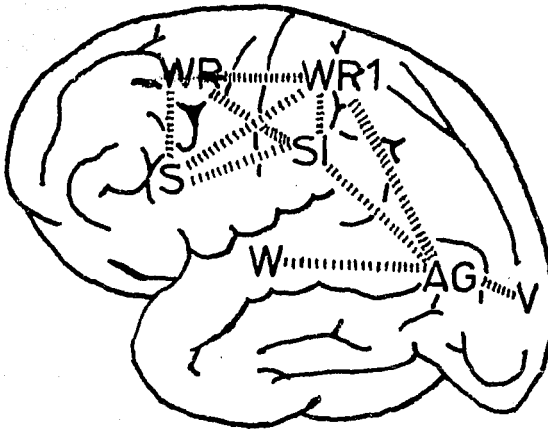
1. "Dislexia Específica del Desarrollo.- Un desorden manifestado por la dificultad en el aprendizaje de la lectura a pesar de instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad socio-cultural. Dependiendo fundamentalmente de incapacidades cognitivas, las cuales son frecuentemente de origen constitucional." (Gaddes, 1985 p. 274).
2. Dislexia.- "Un desorden en niños quienes a pesar de experiencia convencional en el salón de clases fallan para retener las habilidades del lenguaje, de escritura, de lectura y el deletreo." (Gaddes, 1985 p. 274).

Estas definiciones plantean varios puntos: 1) Esta incapacidad en la lectura puede ser debida a déficits congénitos o puede ser desarrollada, 2) Puede ser resultado de un daño cerebral posnatal, después de que el niño o el adulto ya habían adquirido la habilidad de la lectura. Estos tipos de problemas en la lectura también fueron clasificados por Rabionovitch (1959 citado en Gaddes, 1985) como retardo de lectura primaria y secundaria.

Para él, el retardo de lectura primaria es resultado de un patrón de distribución básico de la organización neurológica. El no incluye daños cerebrales traumáticos en ambas categorías. Para él, las causas primarias fueron debidas a algunos desbalances químicos o déficit neurológicos crónicos que resulta en lo que nosotros llamamos retardo de lectura específica o congénita.

El retardo en la lectura secundaria describe los casos en los cuales la habilidad potencial para aprender a leer está intacta, pero es utilizada insuficientemente. La causa de esto puede ser el medio ambiente o interna.

Como puede observarse estas definiciones neurológicas plantean varias objeciones que no permiten definir claramente lo que los neurólogos llaman dislexia, por ello presentaremos un esquema del hemisferio izquierdo del cerebro, en donde se localizan las áreas implicadas en el lenguaje, la lectura y la escritura; en las cuales Gaddes (op. Cit.) explica claramente que si un sujeto sufre una lesión en alguna de estas áreas tendrá como consecuencia un tipo específico de dislexia. Para clarificar más ésto el autor presenta un esquema el cual reproducimos en la figura 1.1 y después se proporciona la explicación de los problemas deléxicos que se sufren al dañarse algunas de estas áreas.



WR Area motora para la escritura

S Area motora del habla.

WR1 Area sensorial para la escritura

Si Area sensorial para el habla

AG Girus Angular

W Decodificación del lenguaje oral (área de Wernicke)

V Corteza Visual.

FIGURA 1.1 Es un diagrama que muestra las áreas corticales del hemisferio izquierdo implicados en los procesos de lectura y escritura.

El daño en alguna de estas áreas puede provocar algún tipo de dislexia y así tenemos:

Reconocimiento visual de letras y palabras.- Lesiones en la corteza izquierda occipital - parietal y en el splenium pueden producir una agnosia visual que resulta en una literal dislexia.

Percepción figura fondo.- La percepción figura fondo es necesaria para el reconocimiento de las letras y palabras y puede ser trastornada por lesiones corticales en cualquier parte de la corteza, o en los lóbulos frontales, en particular.

Discriminación auditiva de los fonemas.- Un niño con impercepción auditiva puede estar sufriendo de algún grado de sordera periférica o de algún grado de sordera central. Luria (citado en Gaddes 1985) describió claramente el fenómeno localizando las lesiones en la zona secundaria del lóbulo temporal izquierdo en el hombre; (área de Wernicke), así la habilidad para distinguir claramente los sonidos del habla está perdida.

Por otro lado, existen otras definiciones que no coinciden con las de tipo neurológico en cuanto al origen de la dislexia, como por ejemplo, las definiciones de tipo pedagógico y psicológico que serán nombradas a continuación.

1.2 DEFINICIONES PSICOPEDAGOGICAS

Con respecto a las definiciones psicológicas y pedagógicas se, conjuntan ambas, ya que guardan una estrecha relación entre sí y por tanto se llaman psicopedagógicas.

Al respecto Linserberg (citado en Peña T. 1990) menciona que "tendría una dislexia específica el niño incapaz de aprender a leer con facilidad adecuada a pesar de poseer una inteligencia normal".

Así mismo Carbonell (1991) concibe a los niños disléxicos cuando presentan una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos comprometidos en la comprensión y utilización de un lenguaje hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos.

Por otro lado Braslavsky (1962) define la dislexia como "un déficit de aprendizaje parcial para la lectura y que éste cede con la edad".

Por su parte Bernal de Quiroz (citado en Nieto, 1975) refiriéndose al concepto de dislexia lo explica como "toda dificultad de aprendizaje que no obedece a problemas físicos primarios psicopedagógicos, ni ambientales".

Peña Torres (citado en Nieto, 1975) da la siguiente definición: "Dislexia es la dificultad para pasar del símbolo visual y/o auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práxica como respuesta hablada o escrita."

Springs (1979, citado en Franco et. al 1990) menciona que "es un trastorno del lenguaje simbólico que dificulta el aprendizaje y la interpretación de los símbolos para la lectura."

Por último Jordan (1982) también da una definición de la dislexia y la define como la incapacidad de procesar los símbolos del lenguaje, es decir incapacidad para utilizar los sonidos discontinuos del lenguaje hablado o símbolos del lenguaje escrito.

Dentro de la concepción psicológica se hace referencia a dificultades de escritura y lectura donde intervienen problemas psicológicos de tipo madurativo tales como: atención, percepción visual y auditiva, memoria y un desarrollo psicomotriz, que son aspectos muy importantes para poder retener símbolos escritos y numéricos dentro de la enseñanza escolar.

Dentro del campo pedagógico según Jordan (1982) la dislexia es concebida como un continuo que va desde las formas más moderadas de confusiones de símbolos hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la actualidad no hay una definición exacta de lo que es la dislexia y cada autor la concibe de acuerdo a la perspectiva teórica de la que parte, por consiguiente tampoco existe una etiología precisa de la dislexia, por lo que ahora se señalarán algunas de las causas de ésta.

1.3 ETIOLOGIA

Trastornos auditivos.- Es la dificultad que tienen los sujetos para percibir adecuadamente los sonidos del lenguaje oral. Aunque el niño, tenga una agudeza auditiva normal, presentará trastornos en la percepción auditiva y por lo tanto, presentará dificultades para distinguir fonemas y para asociar sonidos específicos con sus respectivos símbolos impresos. (Nieto, 1975; Bima et. al 1980; Jordan, 1982).

Trastornos visuales. El problema no radica en una visión deficiente, sino en la imposibilidad que tienen los sujetos de interpretar y organizar con precisión, el análisis y la síntesis de lo que perciben visualmente. (Nieto, 1975; Bima et. al 1980; Jordan 1982)

Desorganización espacio-temporal. Dentro de lo que es la organización espacial el niño disléxico no se ubica con precisión en el espacio y confunde por tanto las nociones de arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, derecha-izquierda. Respecto a la organización temporal, ésta se refiere a la habilidad del cálculo del tiempo. El niño disléxico no ha madurado en este aspecto y por tanto muestra fallas en la secuenciación de las letras que forman las palabras. (Nieto 1975; Bima et. al 1980; Jordan 1982).

Trastornos motrices. En la mayor parte de los niños disléxicos se observan deficiencias en los procesos motores, ya que estos niños son

torpes en sus movimientos pues se caen con facilidad, tienen poco equilibrio, muestran dificultades en las actividades de la vida diaria tales como vestirse, abotonarse, etc. (Nieto, 1975, Bima et. al. 1980).

Inadecuada lateralidad.- Se entiende por lateralidad el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro. Nos referimos al predominio de una mano sobre otra, y así hablamos de personas diestras y zurdas; pero existe también una lateralidad de los miembros inferiores y de los sentidos de visión y audición. La zurdería es normal cuando es debida al predominio del hemisferio derecho pero la zurdería puede asociarse con la dislexia cuando es una zurdería contrariada, en los casos de personas ambidiestras y cuando las personas muestran una lateralidad cruzada. (Nieto, 1975, Dalby y Gibson 1981; Bima et. al 1980).

Por otro lado, además de existir diferentes causas de la dislexia también hay varias clasificaciones de la misma, las cuales se mencionan a continuación.

1.3.1 CLASIFICACION DE LA DISLEXIA

Existen varias clasificaciones de la dislexia las cuales coinciden en que se podría hablar básicamente de dos tipos de dislexia.

La primera sería la dislexia específica o severa, en donde el sujeto muestra muchas de las deficiencias mencionadas en la etiología y además muestra persistentemente dificultades y acumula gran cantidad de errores o fallas escolares. Sin embargo, la estadística para estos casos revela que son muy escasos, del orden del 2% en la población (Bima et. al 1980).

La segunda clasificación es la dislexia moderada - llamada también por Giordano (citado en Bima et. al. 1980) dislexia escolar- la cual se

presenta al principio del aprendizaje; pero se llega a corregir totalmente, pudiendo el sujeto leer con naturalidad (Franco et. al 1990). Esta es la diferencia principal entre la dislexia moderada y la severa, pues en ésta última los sujetos suelen arrastrar este problema hasta la adultez (Bima et. al 1980).

1.3.2. ERRORES FRECUENTES DE TIPO DISLEXICO

Los errores más frecuentes de tipo disléxico son cometidos tanto en las clasificaciones que se han dado de dislexia moderada como severa y éstos son los siguientes según Nieto (1975) Quiroz y Della. (1978), Bima et. al (1980) y Franco et. al (1990) mencionan como errores a las:

Rotaciones: Que son confusiones de letras de forma similar, pues presentan simetrías opuestas (b-d; p-q; u-n).

Confusiones: Son los cambios de una letra por otra - sea ésta gráfica o fóneticamente- a causa de presentar un punto de articulación similar (b y p; t y d).

Omisiones: Omiten varias letras que conforman la palabra (caro por carro, adomen por abdomen).

Agregados: Añaden letras a la palabra y repiten sílabas (plarto por plato).

Distorsiones

o

Deformaciones: Esto es cuando lo escrito resulta ininteligible; es decir los trazos de las letras son imprecisos.

Disociaciones: Aquí fragmentan inadecuadamente una palabra (laca-sa por la casa).

1.4 LA DISLEXIA DESDE UN PUNTO DE VISTA CONDUCTUAL.

El manejo que se da a lo que hoy se conoce como dislexia ha sido indiscriminado, pues ésta se ha concebido como una enfermedad que presenta el niño (punto de vista neurológico) o bien, bajo la etiqueta de niño disléxico se han encajonado un sin número de problemas de aprendizaje sin determinar una causa específica (punto de vista psicopedagógico). Por lo tanto, nosotros desechamos estas perspectivas teóricas que intentan acercarse al entendimiento de lo que han llamado dislexia. Centrándonos de esta manera en una perspectiva conductual en donde ya no se acuña el término dislexia ni se le atribuye al sujeto un padecimiento o un retraso.

Bajo la perspectiva conductual el niño que presenta incapacidades en el aprendizaje es aquél que no ha recibido una estimulación adecuada ni tampoco una historia de reforzamiento durante el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Dentro de esta concepción ya no se habla de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico, siendo éste el problema central a eliminar. Estos errores de tipo disléxico son conductas observables, por lo cual el psicólogo conductual solamente debe determinar que habilidades posee el sujeto en lecto-escritura y de cuáles carece para, a partir de éstos establecer cuáles son las conductas inapropiadas para ser modificadas y así eliminarlos déficits que el niño presenta en lecto-escritura (Aragón 1990).

Ahora bien, para poder determinar que conductas intervienen en el proceso de lecto-escritura es necesario presentar un análisis funcional de dicho proceso. así Skinner (1981) hace un análisis funcional del proceso de lectura y escritura en donde define a la lectura como conducta textual, en la que el estímulo antecedente es visual impreso y la modalidad de la respuesta es vocal, siendo los reforzadores que mantienen a esta conducta educativos y sociales.

Con respecto a la conducta de escribir Skinner (Op. cit.) la llama transcripción en donde el estímulo antecedente para la escritura de

copiado es visual impreso y la modalidad de respuesta es también visual impresa, para la escritura de dictado el estímulo antecedente es vocal auditivo y la modalidad de respuesta es visual impresa, siendo los reforzadores que mantienen a estas conductas educativos y sociales.

Consideramos que no es suficiente quedarnos simplemente con el análisis funcional que se da en el proceso de lecto-escritura, sino que es necesario explicar todo el proceso que ocurre durante la adquisición de la lecto-escritura, es decir desde que el niño empieza con simples garabatos hasta el momento en que el niño es capaz de leer y escribir de acuerdo al medio social en que se desarrolla. Para tal fin y dada la importancia que tiene la lecto-escritura es conveniente dedicarle un capítulo específico a dicho tema, el cual se presenta a continuación.

CAPITULO 2

DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA

2.0 EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El proceso de desarrollo de la lecto-escritura es un proceso de aprendizaje, el cual se va dando paulatinamente conforme el niño va alcanzando cierto grado de desarrollo y desenvolvimiento dentro de la sociedad a la que pertenece.

Para poder comprender cómo se da la adquisición de la lecto-escritura, primero debemos tener bien claro qué es el proceso de aprendizaje.

Así tenemos que Bima et. al. (1980 p. 21) menciona que el aprendizaje es "todo cambio de la disposición o capacidad humana con carácter de relativa permanencia, y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo".

Por su parte Staats (1988 citado en Franco et. al. 1990) menciona que el aprendizaje "es la modificación del comportamiento mediante la interacción con el medio, donde la adquisición de conocimientos y habilidades representa solo una parte de este proceso. Básicamente el aprendizaje se produce cuando el sujeto tiene una experiencia diferente".

Otra de las definiciones que podemos considerar dentro de lo que es el aprendizaje es la mencionada por Peterson (1983 p. 15), quien define el aprendizaje como "los cambios relativamente permanentes en el potencial de ejecución que resultan de nuestras interacciones con el medio ambiente".

Definido de esta manera el proceso de aprendizaje podemos ahora centrarnos en el objetivo de nuestro capítulo que es el de mostrar cómo

se da el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en el niño.

2.1 LAS FUNCIONES DE LA ESCRITURA

La mayor parte de la gente asume que el aprendizaje de la lectura y la escritura se da al momento en que el niño ingresa a la escuela y un profesor enseña esta actividad con métodos específicos; sin tomar en cuenta lo que hace el niño antes de aprender a escribir en la escuela, pues los infantes desde muy pequeños empiezan a descubrir el sistema de escritura al realizar sus primeros garabatos en una hoja de papel, al explorar las formas de las letras y las funciones de la escritura (Goodman, 1991).

Recuerden alguna vez cuando un pequeñin de 3 años les llevó una hoja de papel en la que había hecho garabatos dispersos en todo el papel y les pidió "Dime lo que dice". O recuerden cuando un niño de 4 años produjo una cantidad de caracteres muchos de ellos semejantes a las letras del alfabeto y vino a decirles "éste dice yo y éste dice mamá".

A cada uno de estos momentos Goodman (1991) los ha denominado como eventos de lecto-escritura y expresa que el niño está descubriendo, explorando, jugando con el desarrollo del sistema de la escritura, sea del idioma que sea de acuerdo a la cultura que pertenece. De tal forma que Goodman (op. cit.) indica 3 principios que rigen el desarrollo de la escritura y son:

1o.- Los Principios Funcionales.

Se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Así, uno de los principios funcionales que el niño aprende es que la escritura sirve para controlar la conducta de otros, por ejemplo, las indicaciones de tránsito.

Otro principio funcional es que los niños descubren que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible y se realiza por medio de cartas por ejemplo.

Un tercer principio funcional es que el lenguaje es explicativo. Los niños comienzan antes de la escuela a marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o de representar de alguna manera en el lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos.

El cuarto y último principio funcional que menciona Goodman (op. cit.) es el de la extensión de la memoria. Los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo.

2o.- Principios Lingüísticos.

El segundo grupo de principios es de naturaleza lingüística. Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y si es alfabético tiene convenciones ortográficas y de puntuación. Llegan también a darse cuenta que el lenguaje escrito tiene reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral, pero en otros casos son diferentes.

3o.- Principios Relacionales.

El tercer principio es el de los principios relacionales, los cuales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender como el lenguaje escrito representa ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral en la cultura.

Por su parte Harte y Burke (1991) también mencionan que el niño antes de adquirir la escritura empieza a descubrir ciertos principios acerca de ésta a los cuales ha denominado esquemas anticipatorios, que son:

- Cada niño espera que en el texto lo escrito sea algo significativo.
- Cada uno de los niños comprende que el lenguaje de los cuentos es funcional.
- Cada niño desarrolla una percepción sobre la forma del lenguaje en su propia cultura.
- Cada niño ve a la escritura como organizada y sistemática.

Para ampliar más estos aspectos, Harte y Burke (op. cit.) realizan un sencillo experimento, en donde les enseñan a niños de 3, 4, 5 y 6 años con una caja de Crest, que es una muestra de escritura extraída del medio, ya que estos niños eran norteamericanos y este producto se comercializa en dicho país.

Así Harte y Burke mostraban a los niños la caja de Crest y les preguntaban qué pensaban que decía en la caja y en el 97% de las respuestas se reflejaba el hecho de que los niños se enfrentaban al material impreso con la expectativa de que lo escrito fuera algo significativo en lo personal.

Además de ésto, las respuestas proporcionadas por los niños mostraban el carácter funcional que posee la escritura, pues ésta es también un evento lingüístico es decir, que en todo evento lingüístico deben existir por lo menos 2 personas para establecer una comunicación, y en el caso particular de la escritura se encuentra en la relación escritor lector, pues para que haya un lector tiene que haber un escritor que comunique algo para el lector, y es en este sentido que el lenguaje es funcional porque provee de un vehículo mediante el cual los 2 usuarios pueden significar y compartir significados.

Pero estos significados no se pueden dar en aislado, sino que es necesario proporcionar un contexto específico. El contexto es una parte integral del texto en cualquier material escrito. El contexto

situacional en que se encuentra la escritura junto con la escritura misma actúa como un complejo sistema de señales. Y no se trata de que el contexto aparezca en primer lugar, sino que, habiendo identificado el contexto podemos identificar lo que está escrito. Realmente los dos son simultáneos. De tal forma, que el niño logra llegar a identificar lo que significa la escritura en relación con el contexto; logra así mismo saber cuáles rasgos de la escritura sirven como significantes y cuál es el papel que desempeña la escritura en los procesos de significación. Y es esta relación contexto escritura lo que permite al lector predecir el significado del texto, siendo así la predictibilidad una característica central del proceso lingüístico. Sin estos signos escritura-contexto no puede existir una predictibilidad ni tenemos tampoco la noción del esquema anticipatorio y por lo tanto no hay una manera de delimitar las opciones semánticas: podrían ser cualquier cosa, cualquier opción.

De este modo, quedan explicados todos los aspectos que Harte y Burke denominan esquemas anticipatorios de la escritura, los cuales se desarrollan a medida que el niño tiene contacto con ésta, pero además, va desarrollando todo un proceso cognitivo de cómo se construye la escritura, el cual es explicado en el siguientes punto.

2.2 LA ESCTRUCTURACION DE LA ESCRITURA

En el estudio realizado por Ferreiro (1991) se señalizan algunos pasos que el niño lleva a cabo en el proceso cognitivo de cómo se construye la escritura y son:

- a) El Dibujo y la Escritura
Relación Figural y Espacial.

Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para construir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo. De tal modo que los niños conforme progresan en esta diferenciación van presentando la necesidad de incluir grafías dentro del dibujo, las cuales en un

principio se pierden en él, y paulatinamente la escritura tiende a salir fuera de los límites del dibujo para no confundirse con éste. Pero antes de situarse netamente fuera, la vemos contornear la figura.

b) Variedad y Cantidad

Las Condiciones de la Atribución.

En el comienzo de la diferenciación entre dibujo y escritura las grafías se distribuyen libremente en el espacio disponible. No hay aún linealidad ni atención a la variedad de caracteres. Una vez iniciada la actividad de escribir, es el espacio disponible el que le crea límites. El progreso consiste, por una parte, en organizar las grafías sobre una línea; por otra, en introducir cierta variedad en las grafías ordenadas.

La organización lineal de los caracteres aparece antes en escrituras "descontextuadas". Es comprensible, ya que la presencia de la imagen sugiere el contonearla, o el organizar las grafías en su proximidad inmediata, lo cual puede hacer atender a otro tipo de factores, aunque el niño sepa ya que las letras se organizan en el espacio unas después de otras.

La variedad de caracteres puede aparecer tanto en el caso de una escritura descontextuada como en el de escritura para un objeto o una imagen. La situación "descontextuada" es propicia, porque permite una concentración en las grafías mismas, libres de las concentraciones alternativas que la imagen puede sugerir.

En cambio el control sobre la cantidad de caracteres aparece antes en la escritura contextuada (escrituras para imágenes u objetos). Y la situación privilegiada para hacerlas surgir es el contraste entre uno y varios: así vemos la cantidad de grafías aumentar si hay muchas cosas en la imagen y disminuir si hay una sola.

c) Las Letras en tanto Objetos Sustitutos.

En un principio cuando el niño comienza a distinguir las letras del dibujo, éstas son vistas como un simple conjunto de letras que están imprimidas en el papel, es decir son vistas como un objeto al que se le denomina letras y al preguntarles ¿Qué dice allí? carece de sentido en este nivel porque las letras no pueden "decir" nada o en todo caso, sólo pueden decir lo que ellas mismas son: letras.

¿Cómo pasa el niño de este nivel a la puesta en relación sistemática que caracterizará el nivel siguiente, cuando suponga que en los textos están los nombres de los objetos representados?

Para contestar esta pregunta Ferreiro (1991) ejemplifica tal situación con un niño para el que al principio las letras solo representaban letras, hasta que a los 4 años al enseñarle al niño un texto con una imagen las cosa cambiaron, tomemos, pues el ejemplo.

(Imagen guitarra) ¿Qué es?	"Una guitarra"
(texto) ¿Qué le pusieron?	"pa la guitarra"
¿Qué dice?	"guitarra"
(Imagen silla) ¿Qué es?	"una silla"
(texto) ¿y ésto?	"pa la silla"
¿Qué dice?	"siiilla"

En el nivel oral, la oposición entre el nombre con artículo definido para referirse a la imagen y nombre sin artículo para el texto constituye una de las indicaciones más sólidas para identificar el comienzo de la constitución de las letras en tanto objetos sustitutos. Esas letras comienzan a representar en ese momento el nombre del objeto.

Es apartir de este momento cuando el niño empieza a relacionar imagenes con texto, que este último comienza hacer el texto de alguien o de algo que aparece en la imagen, y el objeto o personaje que aparece se llama

así porque allí está su nombre. Pero nos equivocariamos si pensaríamos que ese su nombre es ya la representación de la pauta sonora correspondiente al objeto o personaje en cuestión. En este periodo el nombre todavía no tiene para el niño una interpretación, pues el texto que es colocado a la imagen de un perro, puede ser trasladado a la imagen de un árbol y estar representando el nombre del nuevo objeto. Las mismas letras en el mismo orden, pueden decir nombres diferentes según la relación que se establezca con los objetos o las imágenes. Inversamente, diferentes letras pueden decir lo mismo si se atribuyen al mismo objeto o imagen, fuera de esta puesta en relación, "no dirían nada" o "volverían a ser simplemente letras".

d) Cantidad Mínima de Grafías.

El número mínimo de grafías exigido para constituir una escritura es homogéneo: tres, es decir solamente cuando se escriben tres grafías en el papel es que estas letras dicen algo respecto al objeto representado, cuando se escriben menos de tres grafías las letras no dicen nada.

e) Mínimo y Máximo

La cantidad máxima de grafías varía de acuerdo a la interpretación que hace cada niño en relación a la escritura; hay niños que van atender a la cantidad de figuras que hay y colocar una grafía por figura; es decir si hay 3 gatos pondrán 3 grafías; otros niños atienden a variaciones cuantitativas del objeto, es decir, si es un objeto muy grande o muy pesado recibirá un mayor número de grafías que si es un objeto pequeño, por ejemplo un niño pone 3 grafías para oso y solamente 2 grafías para osito por ser más chico. Otros niños mantienen una cantidad constante de 3 grafías, pero varían las letras de una escritura a otra, es decir, cambian el orden de colocación de la grafías y tratan de utilizar otras grafías dentro del limitado repertorio que poseen los niños.

f) La Hipótesis Silábica.

Se caracteriza por el intento del niño de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura. En este nivel de acuerdo con Ferreiro et. al. (1988), el niño pasa por un período de importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba, surgiendo así lo que denomina hipótesis silábica dando de esta manera un salto cualitativo con respecto a los pasos precedentes.

El cambio cualitativo consiste en que: a) se supera la etapa de correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre) y además b) por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

Al comenzar a trabajar con la hipótesis silábica algunas de las características anteriores de la escritura pueden desaparecer momentáneamente como las exigencias de variedad y cantidad mínima de caracteres. Pero cuando la hipótesis silábica está bien dominada, las exigencias de variedad reaparecen. Y con éstas surge un conflicto entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica, pues el niño está obligado a escribir solamente dos grafías para las palabras bisílabas, lo cual en muchos casos está por debajo de la cantidad mínima que les parece necesaria.

Este conflicto entre la hipótesis silábica y la cantidad mínima de caracteres va ser una de las causas por las cuales el niño abandone la hipótesis silábica para pasar a la hipótesis alfabética.

La segunda de las causas por las que el niño va a abandonar la hipótesis silábica va ser el conflicto de ésta y las formas fijas recibidas del medio ambiente, especialmente en la escritura del nombre propio.

g) El Nombre Propio.

El escribir el nombre propio entraña dos consecuencias en la escritura del niño: es el primer ejemplo de escritura libre del contexto, de escritura cuya interpretación no depende de la imagen que se sitúa en sus proximidades o del objeto que le da base material.

En segundo lugar provee una información segura acerca de que el orden de los elementos no puede ser cualquiera (al menos la inicial del nombre propio se convierte rápidamente en la mía).

- Finalmente funcionará como fuente permanente de conflicto, ya que las sucesivas hipótesis que el niño va elaborando - y muy particularmente la hipótesis silábica - no reciben confirmación al enfrentarse con la escritura del nombre propio.

El nombre propio es tanto fuente de información como de conflicto. El niño no entiende por qué la cantidad de letras no está en relación con la edad; no entiende por qué su letra puede aparecer en otras escrituras. En suma los procesos de construcción del nombre propio son en todos semejantes a los procesos de construcción de otros nombres excepto de que las letras no son cualesquiera. En este sentido la escritura del nombre propio parece constituir una pieza clave para comprender el pasaje de la correspondencia de tipo lógico (una letra, pero una cualquiera, para cada sílaba) a la correspondencia estabilizada propia de la escritura.

h) La Escritura Alfabética.

La escritura alfabética constituye el final de esta evolución de acuerdo con Ferreiro et. al. (1988). El niño ha comprendido que a cada uno de los caracteres de la escritura le corresponde un valor sonoro menor que la sílaba el cual es el fonema y el niño comienza así a realizar un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

2.3 LA LECTO ESCRITURA EN SUS ASPECTOS BIOLÓGICO Y MOTRIZ

El niño conforme va participando en eventos de lecto-escritura va adquiriendo las nociones de cómo funciona y estructura la escritura y a la vez va evolucionando en su desarrollo físico, es decir el niño va a adquirir una noción de su esquema corporal, va establecer una lateralidad, va desarrollar cierta madurez psicomotriz y una orientación espacio-temporal, así como también va a desarrollar una memoria visual y auditiva y va a prestar cierto grado de atención. (Bima et. al. 1980).

De tal forma que esta evolución cognitiva y física le permitirá al niño realizar las operaciones necesarias en la adquisición de la lecto-escritura que son de acuerdo con Bima. et. al. (1980) y Giralami Boulinier (1969) para la lectura:

- a) Reconocimiento del signo: en donde interviene la percepción global de la forma; la percepción exacta de las direcciones, tamaños, posiciones y número de elementos del signo.
- b) Emisión correcta del sonido: en este aspecto se requiere de la evocación auditiva correspondiente, sin interferencia, ni confusiones, además de la representación mental auditiva exacta y la adecuada realización motriz.
- c) Reconocimiento de una serie de sílabas: esta operación exige seguir la dirección izquierda, derecha y la percepción exacta de formas sucesivas, posiciones y orden para evitar confusiones, omisiones o repeticiones, también se requiere una emisión correcta sin vacilaciones en donde se dé la entonación correcta y se lleve un ritmo adecuado, además se requiere de la percepción exacta de la forma, tamaño y dirección de la serie de signos y por último la evocación del significado de la palabra.
- d) Reconocimiento de una serie de palabras con significado: Este punto es la síntesis y culminación de los anteriores, pero además se debe

agregar la dirección arriba, abajo de los renglones y la secuencia de los mismos. Desde el punto de vista del lenguaje se debe agregar: la evocación del significado de las palabras, observar la organización de las frases, la cronología de los hechos descritos, comprensión de lo leído (significado de la lectura), el ritmo y el acento adecuado según los puntos ortográficos.

Estas son las operaciones que se requieren para la adquisición de la lectura. Para el proceso de la escritura Bima et. al. (1980) y Giralami Boulmier (1969) mencionan que ésta se dá en 3 niveles.

- 1o.- Escritura de copiado, en la que interviene la percepción visual.
- 2o.- Escritura de dictado, en la que interviene la percepción auditiva y además la memoria de los elementos de la forma visual.
- 3o.- Escritura propiamente dicha, en la que el sujeto utiliza su propio lenguaje, es decir un lenguaje interior gráfico.

Para la adquisición de estos tipos de escritura las autoras mencionan los siguientes requisitos.

- a) Reproducción de letras.- En la que intervienen la percepción correcta de las formas, tamaños, direcciones y número de elementos; el reconocimiento de la letra, la actitud corporal correcta, colocación adecuada de la mano para sostener la pluma o el lápiz y la realización motriz exacta.
- b) Reproducción de sílabas.- Esta operación requiere de la percepción y el recuerdo de una serie de signos para la realización motriz de dichos signos.
- c) Reproducción de una serie de palabras y frases: se retoman los aspectos de los puntos anteriores y se agregan los signos de puntuación y el sentido arriba-abajo de los renglones.

Por su parte Luria (1986) al explicar los aspectos biológicos y motrices que intervienen en el proceso de la lectura y escritura menciona que a pesar de ser una forma peculiar de actividad verbal se distinguen del lenguaje oral tanto por su génesis y estructura psicofisiológica como por sus características funcionales.

El lenguaje oral se forma en las etapas tempranas del desarrollo del niño durante el proceso de comunicación directa; en cambio el lenguaje escrito aparece mucho más tarde y es resultado de un aprendizaje específico. A diferencia del lenguaje oral, que por lo general transcurre en forma automática y sin análisis consciente de la composición de los sonidos, el lenguaje escrito constituye desde su inicio una actividad organizada y voluntaria con un análisis consciente de los sonidos que lo forman.

En la mayor parte de los idiomas tanto la escritura al dictado como el lenguaje independientemente escrito comienza con el análisis del complejo sonoro que forma la palabra pronunciada. El análisis del complejo sonoro en que los sonidos que vienen con fluidez uno tras otro, se van destacando las unidades principales de la palabra que son los fonemas. La separación de los fonemas no presenta ninguna complicación cuando se trata de palabras de acústica simple; sin embargo este proceso se transforma en una actividad compleja que requiere la abstracción de las características acústicas secundarias de los sonidos y la conservación de las unidades de acústica estable cuando se trata de palabras complejas que incluyen vocales no acentuadas y consonantes modificadas en su sonoridad a causa de su posición y confluencia.

El análisis del complejo sonoro de acuerdo con Luria (1986) es la etapa inicial de toda la escritura, en donde es indispensable que se conserve el oído fonemático; pero además, se ha demostrado que en las etapas iniciales de la escritura la articulación desempeña un papel importante, y participa en forma desplegada en la escritura de los niños en los primeros grados de enseñanza primaria y consiste en la pronunciación de las palabras, lo que forma un componente motor de su análisis acústico.

De tal forma que los trastornos de la audición como los de la articulación dificultan considerablemente la separación de los fonemas necesarios lo que constituye la condición fundamental de la escritura.

No menos compleja resulta ser la última etapa de la escritura relacionada con la recodificación de los elementos acústicos destacados (fonemas) en elementos ópticos (grafemas) y con su ejecución motriz. Se ve que cada grafema tiene su propia estructura visuo-espacial para cuya realización se requiere un complicado análisis espacial.

Cabe mencionar que el proceso de articulación que desempeña un papel decisivo en las primeras etapas del aprendizaje casi no participa en la escritura altamente automatizada, la escritura se puede realizar con exclusión de la articulación. Se sabe también que al escribir palabras habituales, acción que ya tiene un carácter altamente automatizado (la firma por ejemplo) no se requiere ningún análisis acústico y tiene lugar un estereotipo motor complejo, esto indica que la formación de la escritura cambia de composición psicofilógica en las distintas etapas y por consiguiente, la participación de los diferentes sistemas corticales en este acto no permanecen inmutables.

Por último, Lúria (op. cit.) menciona que la organización de la escritura en los distintos idiomas obliga a presuponer una organización cortical diferente. Por su parte Gaddes (1985) menciona que las áreas occipital-temporal-parietal de ambos hemisferios y el área sensorio-motora izquierda están implicadas en el proceso de adquisición de la escritura.

De esta manera podemos resumir al presente capítulo diciendo que la lecto-escritura es un proceso de aprendizaje; que tiene como finalidad que el infante sea una persona letrada dentro de una sociedad donde la escritura es imprescindible para poder comunicarse con las demás personas.

Pero, este proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no se da en

aislado, sino que intervienen en él, el aspecto social, biológico, motriz y cognitivo del infante.

El aspecto social interviene en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en el sentido de que en cada país se habla un lenguaje en particular o incluso un dialecto, y dependiendo del idioma que se hable en una sociedad determinada el infante desarrollará un tipo de escritura particular por ejemplo en China se utilizan signos convencionales, que designan conceptos y no se utiliza una escritura fonética como en otros países. (Luria, 1986).

Esto a su vez repercute en el aspecto biológico, pues como Luria (op. cit.) menciona que la organización de la escritura en los distintos idiomas obliga a presuponer una organización cortical diferente. Sin embargo, existen ciertas condiciones que podrían ser generales para todas las formas de escritura que hay y esta son: la percepción visual, auditiva y la lateralidad.

La percepción visual interviene en el proceso de escritura para poder discriminar los diferentes grafemas o grafías que hay en la escritura; la percepción auditiva y el proceso de articulación son indispensables para la escritura de dictado por que se requiere de la evocación y codificación de las unidades sonoras mínimas que componen las palabras y son los fonemas (Luria, 1986).

Por su parte la lateralidad interviene también en la escritura, pues es un proceso madurativo en donde se define el hemisferio dominante, para así utilizar la mano que presenta el predominio funcional del cuerpo. (Op. cit.).

En lo que respecta al aspecto motriz este es necesario pues se requiere de toda una coordinación de movimientos para sostener adecuadamente la pluma y reproducir todos los elementos gráficos necesarios para realizar los grafemas o grafías que en los principios de la escritura requieren de un impulso especial y en las etapas siguientes, tiene lugar una

generalización de los elementos del acto motor y los trazos de cada letra ya no son el objeto de su ejecución consciente, sino la escritura de toda la palabra y, a veces, de una frase corta. (Luria 1986).

Por último, el aspecto cognitivo; el cual es el conocimiento que el infante va desarrollando acerca de cómo se construye o estructura la escritura, y éste empieza con el conocimiento de las funciones de la escritura después va a reconocer ciertas características de la misma tales como el saber que lo escrito en los textos es algo significativo, que el lenguaje es funcional, etc., hasta centrarse en la escritura propiamente dicha. Es importante mencionar que el proceso cognitivo que construye el infante acerca de la escritura depende también de la sociedad en que se desarrolle, pues por ejemplo en la escritura hebrea se escribe de derecha a izquierda (Ferreiro et. al. 1991).

De esta manera, concluimos nuestro segundo punto acerca del estudio de la lecto-escritura, para poder así, pasar a nuestro tercer eje que dados los objetivos de nuestra investigación resulta de suma importancia el estudiar la validez de contenido.

C A P I T U L O 3

VALIDEZ DE CONTENIDO

3.1 TIPOS DE VALIDEZ.

Uno de los principales objetivos dentro de la modificación de conducta es la evaluación y tratamiento que se establece a lo largo de toda terapia; pues de acuerdo a la evaluación realizada se seleccionará un tratamiento a seguir, el cual a su vez se evaluará a lo largo de todo el proceso. De aquí, la importancia de diseñar el método de evaluación más idóneo para cada caso que se plantea. Dado ésto, al elaborarse un instrumento de evaluación conductual éste debe tener un alto nivel de confiabilidad y validez. Por lo que es necesario que el presente instrumento de evaluación conductual contenga dicho nivel de validez. De esta manera, el presente capítulo tiene como objetivo puntualizar los aspectos de la validez de contenido. (Fernández y Carrobles, 1981).

Tradicionalmente la validez ha sido tratada en la literatura bajo los siguientes aspectos: (Martínez 1981).

- a) Validez relativa al criterio o empírica
 - b) Validez de constructo
 - c) Validez de contenido
-
- a) En lo que se refiere a la validez relativa al criterio, ésta compara las puntuaciones de los test o las predicciones derivadas de ellos, con una variable externa (criterio) considerada como medida directa de las características o conducta en cuestión. Por ejemplo, las autoridades escolares desean conocer las habilidades y aptitudes de los niños para predecir su aprovechamiento y ejecución posterior.
 - b) La validez de constructo se analiza investigando qué cualidades psicológicas mide un test, es decir determina el grado en que algunos

conceptos explicativos o constructos desarrollan los resultados del test. Por ejemplo los test de inteligencia.

- c) Y por último, la validez de contenido que es la que nos atañe a nosotros dados los intereses perseguidos en esta investigación, la cual se explica determinando hasta qué punto el contenido del test es una muestra representativa de la clase de situaciones o problemas sobre las que se extraerán las conclusiones. Por ejemplo, el universo de interés es el repertorio de habilidades básicas de un sujeto de tal forma que los reactivos deben de estar diseñadas en base a este universo.

3.1 LA VALIDEZ DE CONTENIDO.

Por su parte Kerlinger, (1975) define la validez de contenido como "la representatividad o adecuación muestral del contenido (la sustancia, el asunto, los temas), del instrumento de medición. La validez de contenido está dada por la pregunta ¿La sustancia o contenido de este instrumento de medición es representativa del contenido o del universo de contenido de la propiedad que se va a medir?", p. 322.

Para poder contestar satisfactoriamente a esta pregunta deben de tenerse en cuenta 2 normas que aseguran la validez de contenido: (Nunnally, 1970).

- 1) Tener un conjunto representativo de items o reactivos, y
- 2) Presentar métodos sensatos de construcción.

De esta manera, los reactivos diseñados pertenecerán a un universo determinado U, el cual puede contener diversos subconjuntos, los cuales a su vez son representados de igual forma dentro del Universo (Kerlinger, 1975; Linehan, 1980).

De tal manera, que en la teoría, una prueba de alta validez de contenido será aquella que sea una muestra representativa del U. Así en la definición conceptual de una conducta debe especificarse en detalle el universo o dominio de contenido conductual y sus estímulos asociados (Kerlinger, 1975; Linehan, 1980).

De esta forma, la validez de contenido desde la perspectiva conductual consiste en proporcionar una estimación de las "capacidades" o conductas del sujeto en una serie de situaciones, el muestreo de las situaciones o tareas del dominio de interés será la cuestión fundamental, que debemos plantearnos. La principal contribución que aportará el instrumento de medida es dar una clara descripción del dominio de conductas de interés. La respuesta de hasta qué punto el tests cumple este cometido nos la proporciona la validez de contenido (Martínez 1981).

De esta manera, en la evaluación conductual el interés radica en describir el comportamiento del sujeto en un conjunto particular de circunstancias en las que estamos interesados (Op. cit.).

La respuesta y determinante a este problema la da un muestreo aleatorio de los elementos de un dominio bien definido de conductas y situaciones. Pero para ello deben de tomarse en cuenta 2 aspectos importantes y complementarios de la validez de contenido de un instrumento, que son de acuerdo a Martínez (1981):

- 1) Que el instrumento no incluya aspectos irrelevantes de la conducta de interés.
- 2) Que el instrumento incluya todos los aspectos importantes que definen el dominio conductual.

Sin embargo, a veces resulta difícil determinar cuáles son los aspectos importantes que definen el dominio conductual, por lo que cabe hacerse la pregunta ¿Cómo se puede alcanzar en un grado razonable la validez del contenido? Como no existen instrumentos o índices estadísticos para

determinar la validez de contenido ésta ha de ser determinada por medio de procedimientos racionales, a través de un juicio en el que se prueba la representatividad de los reactivos (Kerlinger, 1975).

De lo anterior se deduce que la validez de contenido es básicamente de criterio; es preciso estudiar los reactivos de la prueba y ponderar su supuesta representatividad del universo. Ello significa que se debe juzgar la supuesta relación de cada uno de los reactivos con la propiedad en cuestión. Generalmente otros jueces competentes en la materia han de ponderar el contenido de los reactivos. Si las circunstancias lo permiten se definirá con claridad el universo del contenido; es decir, se les darán las instrucciones específicas a los jueces para que emitan sus juicios y también se les comunicará con precisión lo que van a juzgar. Por lo tanto, se puede aplicar un método que agrupe juicios independientes (Kerlinger, 1975).

Por ello, Goldfried y D' Zurilla (1969 citado en Martínez 1981) proponen un procedimiento para el muestreo de los comportamientos de interés y de ahí poder justificar la validez de contenido de un instrumento de evaluación. Los pasos de este procedimiento consistirán en:

- 1.- Un análisis situacional, que supone un muestreo de las situaciones típicas en las que las conductas de interés tienen mayor probabilidad de ocurrencia.
- 2.- Enumeración de las respuestas, que suponen un muestreo de las respuestas típicas a cada una de las situaciones determinadas en la fase anterior.
- 3.- Evaluación de las respuestas, que se realiza para juzgar cada una de las respuestas determinadas en la fase anterior con respecto a su calidad. Generalmente estos juicios serán emitidos por expertos, que juzgarán la calidad de las respuestas en cuanto a su eficacia.

Por su parte, Popham (1978, citado en Martínez, 1981) propone otro procedimiento para lograr instrumentos de evaluación con validez de contenido. El señala que el primer paso consistirá en la definición clara, rigurosa y objetiva del universo de conductas al que se van a generalizar los resultados. La validez de contenido estará limitada, en primer lugar, por la adecuación lograda en esta primera fase.

En segundo lugar, es preciso tener en cuenta los tipos de información descriptiva de un sujeto que proporcionará el instrumento y, a continuación considerar cuales son las formas de interpretación seguras e inseguras de esta información. Para determinar la validez de contenido del instrumento señala que 2 grupos de sujetos han de interpretar las especificaciones del instrumento, las personas que interpretarán las puntuaciones de los examinados y las personas que han de construir elementos congruentes con las especificaciones. Propone como procedimiento reunir un grupo de sujetos expertos en evaluación, exponer las especificaciones del instrumento a cada uno individualmente, y pedirles que construyan elementos de acuerdo con las especificaciones. Hecho ésto, sugiere que pueden seguirse tres procedimientos:

- a) Presentar los elementos contruídos por todos los sujetos, en orden aleatorio, y pedirles que como jueces expresen la proporción de los mismos que les parecen adecuados.
- b) Seleccionar una muestra de características similares a la población a que está destinado el instrumento de evaluación, administrarle los elementos y analizar el grado de intercorrelación de las respuestas.
- c) Pedirles a los jueces que valoren el grado de congruencia de cada elemento con respecto a los objetivos dados en las especificaciones.

Aparte de estos procedimientos propuestos para obtener una validez de contenido existen algunos pasos propuestos por Martínez (1981) que si se siguen servirán para mejorar la validez de contenido, éstos son:

- 1) La garantía de un buen instrumento no viene dada por el hecho de estar formado por un conjunto de buenos elementos. Es necesario considerar si ese conjunto es una muestra representativa de las conductas de interés.
- 2) Deberán estar claramente recordadas las especificaciones de los objetivos de la evaluación.
- 3) Se sugiere subdividir los objetivos iniciales.
- 4) Es necesario establecer claramente los tipos de respuestas posibles para cada uno de los elementos o estímulos.
- 5) Una vez especificadas las condiciones de los estímulos y respuestas, el constructor de un test deberá elegir una de las muchas posibles definiciones del universo de conductas, que generará los elementos u observaciones a incluir en el instrumento.
- 6) No es correcto sustituir un conjunto de tareas u observaciones por otras que guarden una elevada correlación con las primeras. Esto solamente sería permisible dentro del enfoque de los tests normativos centrados en las diferencias individuales.
- 7) En evaluación conductual, además de estudiar y analizar las conductas seleccionadas para la construcción del instrumento, es necesario tener presentes otros aspectos que afectarán la validez de contenido: períodos de tiempo en que se realizará la evaluación, duración, de los mismos, etc.
- 8) Por último, una elevada validez aparente del instrumento de evaluación no es una prueba de validez de contenido del mismo. Este es un hecho puesto de relieve con frecuencia en evaluación conductual; muchas veces el instrumento de medida parece ser una muestra de una extensa variedad de situaciones, pero en realidad únicamente refleja intuiciones de los autores del instrumento.

3.2 INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, respecto a la validez, el primer paso que se llevó a cabo en la fase anterior de esta investigación fue la elaboración del instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y tratamiento para niños disléxicos diseñado por Aragón (1990), en donde se seleccionó y definió el universo de interés y los subconjuntos que lo componen.

En este caso el universo de interés son los errores de tipo disléxico en lecto-escritura, siendo tres los subconjuntos que comprenden este universo, que son errores de tipo disléxico en: a) lectura, b) escritura de copiado y c) escritura de dictado. Es importante indicar aquí, que solamente nos referimos al último subconjunto indicado (escritura de dictado) dadas las finalidades que perseguimos, pero si el lector requiere más información puede remitirse a la fuente anteriormente citada.

El segundo paso fue la planeación de la prueba especificando las áreas de contenido que fueron cubiertas, los universos de generalización dentro de cada área de contenido así como los niveles de variación de esos universos de generalización. Así tenemos que para la escritura de dictado los universos de generalización fueron: vocales, palabras, oraciones y párrafos.

En las vocales, no hay modo equívoco de dictárselas ni existen niveles de variación.

En el universo de palabras, los niveles de variación fueron: a) palabras de 2 sílabas, b) palabras de 3 sílabas y c) palabras de más de 3 sílabas. Aparte en cada uno de estos niveles de variación hubo: a) palabras que empezaron con las letras mayúsculas y palabras escritas con las letras minúsculas únicamente, 2) combinación de sílabas que tengan consonantes (C) y vocales (V) CV, VCV, VV, CVV, VC, CVC, y CCV y, a su vez estas combinaciones deberán presentarse en la palabras de dos

sílabas, tanto al principio como al final de la palabra; de 3 o más sílabas al principio, en medio y al final de la palabra.

Además de estos niveles de variación existen otros niveles de acuerdo a la clasificación de los órganos activos y pasivos que intervienen en su producción como por su modo de articulación, que es la disposición que adoptan los órganos del aparato fonoarticulador para permitir el pasaje del aire. (Corredera, 1973 citado en Aragón 1990).

En cuanto a su punto de articulación los fonemas se clasifican en bilabiales (/p/, /m/, /b/); dentales (/s/, /t/); alveolares (/n/, /l/, /r/, /rr/); palatales (/ñ/, /c/, /ll/, /j/) y velares (/k/, /g/), (Op. cit.).

Por su modo de articulación los fonemas se clasifican en: oclusivas (/p/, /t/, /k/); nasales (/m/, /n/, /ñ/); fricativas (/f/, /b/, /d/, /s/, /ll/, /j/, /g/); laterales (/l/, /ll/) y vibrantes (/r/, /rr/) (Op. cit.).

De este modo se seleccionaron palabras que contuvieran diferentes tipos de fonemas descritos.

En los universos de frases y oraciones los niveles de variación fueron formados por frases que contenían artículos, sustantivos y adjetivos y las oraciones por sujeto, verbo y predicado. Las frases y oraciones deben empezar tanto con letras mayúsculas como con minúsculas y contenían en conjunto todas las combinaciones de sílabas ya citadas. Además todas las frases y oraciones contenían palabras que agotan todas las clasificaciones de fonemas ya citados, por su punto y modo de articulación.

En el universo de párrafos los niveles de variación fueron los versos y las prosas. Los versos presentaron tres y ocho palabras por renglón, y en cuanto a su extensión se considerán versos de 4 a 6, 7 a 12 y más de 12 líneas o renglones en el verso. En la prosa se tomaron en cuenta dos

categorías: prosa y diálogo combinado con prosa; en cada uno de ellos, consideramos la extensión de 4 a 6 oraciones, 7 a 12 oraciones y más de 12 oraciones considerando una oración o enunciado separado por un punto, ya sea seguido o aparte. Tomándose en cuenta también todas las combinaciones de sílabas ya mencionadas. Además de esto, se consideraron dentro de las prosas y versos todas las clasificaciones de fonemas ya citados por su punto y modo de articulación.

Una vez, descritos los universos de contenido y generalización el tercer paso fue la identificación de indicadores de error de tipo disléxico en dictado, los cuales fueron:

- 1) Omisiones, que es cuando el niño, al tomar dictado omite en su escritura, letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.
- 2) Inserciones, que es cuando el niño, en el dictado inserta en su escritura letras, sílabas palabras, frases y oraciones.
- 3) Errores de secuenciación, que es cuando el niño, al escribir en dictado, cambia el orden de las letras o sílabas dentro de las palabras, cambia el orden de las palabras dentro de las frases y oraciones, o bien cambia el orden de frases u oraciones dentro de los párrafos.
- 4) Confusiones de letras mayúsculas por minúsculas, aquí el niño al tomar dictado, escribe incorrectamente las letras minúsculas cambiándolas por su correspondiente mayúscula.
- 5) Separación inadecuada de letras y sílabas dentro de la palabra, o bien, de los rasgos que conforman las letras.
- 6) Trazos inadecuados de las letras, aquí el niño al tomar dictado traza inadecuadamente las letras cambiando los rasgos que la conforman.

7) Confusiones por pronunciación similar, (los fonemas pertenecen a la misma categoría de punto o modo de articulación). Es cuando el niño en el dictado escribe una letra por otra tales confusiones son:
 /b/-/p/, /b/-/f/, /b/-/d/, /b/-/s/, /b/-/ll/, /b/-/j/, /b/-/g/,
 /b/-/m/, /k/-/g/, /k/-/p/, /k/-/t/, /ch/-/n/, /ch/-/ll/, /ch/-/j/,
 /d/-/f/, /d/-/s/, /d/-/ll/, /d/-/j/, /d/-/g/, /f/-/s/, /f/-/g/,
 /f/-/j/, /f/-/ll/, /g/-/s/, /g/-/ll/, /j/-/ñ/, /j/-/ll/, /j/-/s/,
 /l/-/r/, /l/-/rr/, /l/-/ll/, /ll/-/ñ/, /ll/-/s/, /m/-/p/, /m/-/n/,
 /m/-/ñ/, /p/-/t/, /n/-/r/, /n/-/rr/, /n/-/ñ/, /r/-/rr/ y /s/-/t/.

B) Confusiones diferentes, es cuando el niño al tomar dictado, escribe una letra por otra no comprendida en los indicadores de error 4 ó 7.

Una vez seleccionados los indicadores de error de tipo disléxico, el cuarto paso fue la elaboración y selección de los reactivos de la prueba.

El quinto paso consistió en la especificación de las instrucciones que se les van a dar a los sujetos evaluados.

El sexto paso, consistió en la administración de la prueba o aplicación del instrumento.

Finalmente el séptimo y último paso tiene que ver con la especificación de los métodos para evaluar las respuestas.

En este caso concreto se computaron como correctas o incorrectas.

De esta manera, hemos concluido la parte teórica que respalda esta investigación, por lo que es pertinente explicar ahora la importancia que tiene el llevar a cabo este estudio, así como también el definir el objetivo que perseguimos.

Así tenemos, que de acuerdo con todo lo expuesto es importante recalcar que la lecto-escritura es el punto de partida para la adquisición de

conocimientos en general, así como también es la base del proceso de aprendizaje en la escuela, es por ello que el estudio de niños que cometen errores de tipo disléxico en lecto-escritura es de gran importancia para ser investigado, y de esta manera la elaboración de un instrumento de evaluación conductual para detectar errores de tipos disléxico.

Por otro lado, como ya se indicó en la parte teórica uno de los aspectos centrales dentro de la modificación de conducta es la evaluación, de la cual se parte para posteriormente elaborar un tratamiento, y si ésta es errónea por consecuencia el tratamiento también, por ello la importancia que tiene el diseñar instrumentos de evaluación conductual con validez de contenido.

De tal modo, que al realizarse una prueba piloto como la que se pretende con este instrumento de evaluación conductual nos permitirá determinar el grado de adecuación de éste, lo cual a su vez permite su depuración con el objetivo de refinarlo a tal grado que a la aplicación del mismo, pueda éste identificar aquellos niños que cometen errores de tipo disléxico y seleccionar en qué parte específica el sujeto muestra deficiencias, es decir, si el sujeto muestra deficiencias en lectura, escritura de copiado o de dictado y en qué parte específica de cada una de las categorías anteriormente mencionadas según los universos de generalización el sujeto está cometiendo errores de tipo disléxico, de acuerdo a los indicadores de error ya establecidos.

De esta manera dividido el instrumento y dada la importancia que tiene cada una de las tres partes, (lectura, escritura de copiado y escritura de dictado) del instrumento de evaluación conductual, la actividad específica que aquí se realizó se inserta en la segunda fase: validación de contenido del instrumento, específicamente, con aplicaciones "piloto" del instrumento en el área de dictado con la finalidad u objetivo de estimar si el instrumento de evaluación tiene un nivel adecuado de dificultad para niños de 4o. grado de primaria en la parte de escritura de dictado.

M E T O D O

Sujetos: El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria Tulpetlac, ubicada en la Avenida 5 de Mayo S/N, Col. El Charco, Santa María Tulpetlac, Edo. de México. Los sujetos que formaron la muestra fueron 24 niños de 4o. grado y 23 de de 5o., todos con un promedio mínimo de 8. Se estableció este promedio como mínimo porque un promedio menor podría presentar otros problemas en lecto-escritura y promedio más alto de 8 no sería una muestra representativa de la población.

Dado que el estudio se realizó cuando comenzaba el ciclo escolar 1991-1992 se decidió tomar a los niños que ingresaban a quinto año porque habían terminado el cuarto grado y todavía no adquirían los conocimientos del 5o. grado, también se tomaron a los alumnos de 4o. grado por ser el grado de interés para este estudio.

Material: Se utilizó el instrumento de evaluación conductual diseñado en la primera fase del proyecto específicamente el correspondiente al área de dictado, el cual se describe en el procedimiento, también se ocuparon hojas blancas y lápices para todos los niños.

Registro: Las repuestas se computaron como correctas o incorrectas.

Situación

Experimental: Se trabajó en el salón de clases del grupo de 4o. grado con dimensiones de 6x8m. En este salón se encontraban pupitres, escritorio, pizarrón y contó con buena iluminación.

PROCEDIMIENTO

El instrumento consta de cuatro partes: 1) dictado de vocales, 2) dictado de palabras, 3) dictado de frases y oraciones y 4) dictado de párrafos, los cuales se aplicarán en una sola sesión.

La instructora de la prueba leyó todas las vocales, palabras, frases, oraciones y párrafos en voz alta, clara y con el énfasis adecuado.

La administración de la prueba se inició con la distribución de las hojas de respuestas y pidiéndole al niño que pusiera su nombre y su grupo en la hoja para cada parte de la prueba, el evaluador dió las instrucciones precisas.

DICTADO DE VOCALES

Para el dictado de vocales la instructora les dijo a los niños: "Les voy a dictar unas letras, que van a escribir una debajo de la otra. Si alguien no escuchó bien, levante la mano y le repito la letra". A continuación la instructora leyó las vocales en el orden en que se especifica en la prueba, que es el siguiente:

a, i, u, e, o

u, a, o, i, e

o, i, u, e, a

DICTADO DE PALABRAS

Para el dictado de palabras, la instructora dictó cada palabra en voz alta, y una vez que los niños la escribieron dictó la siguiente palabra.

Las instrucciones a los niños fueron las siguientes: "Les voy a dictar una lista de palabras. Primero escuchen la palabra y después escribanla

en la hoja de respuestas. Escriban cada palabra una abajo de la otra en forma de lista. Si no se escucha bien o tienen duda, levanten la mano, y yo les repito la palabra". La instructora dictó las siguientes palabras:

Melón	gabán	fábula
deber	José	daño
boda	taza	garrafón
buscar	bueyes	Fabiola
fusil	broma	orejas
loro	mapa	gusano
niña	chillón	blancura
pato	Nora	confundida
rana	raro	mentiroso
blanda	jirafa	campanario
gallo	pregunta	columpiaba
moño	número	alacena
tarde	abdomen	
mundo	mañana	

Una vez terminada esta parte de la prueba se les dieron a los niños 10 minutos de descanso.

DICTADO DE FRASES Y ORACIONES

En esta parte de la prueba hay algunas oraciones que son largas por lo que la instructora debió hacer una pausa, que es indicada en las oraciones por medio de una separación con una línea diagonal. Además antes de dictar cada oración la instructora dijo al alumno. "Siguiente enunciado", para que este sepa que se trata de una nueva y escriba al comienzo del renglón.

Las instrucciones que dieron a los alumnos son: "Les voy a dictar una serie de frases y enunciados, quiero que cada una de ellas la escriban comenzando el renglón, yo les voy a avisar cuando empieza cada enunciado, si quieren que les repita los enunciados por favor levanten

La mano". Al terminar esta parte de la prueba se les dió a los niños 10 minutos de descanso.

Las frases y oraciones fueron las siguientes:

El gemelo de Arturo / es más chico que él.

La piñata está llena / de frutas y dulces

El tío Gilberto / tiene un aeroplano.

El humo sale de la chimenea.

El sol sale por la mañana.

Los pájaros cantan bonito.

Aquí hay cinco gatitos.

La araña / es un animal.

Una cajita amarilla.

El pañuelito rosa.

DICTADO DE PROSAS Y VERSOS

En esta parte de la prueba el instructor dictó primero las prosas y después los versos. Primeramente la instructora leyó completamente a los niños cada lectura y después les fue dictando, haciendo las pausas donde se sugiere, por medio de la separación con la línea diagonal. Para los versos, además el instructor les dijo a los niños que ella les mencionará cuando deben cambiar de renglón, al escribir en las hojas de respuestas, por último es importante recordar que se les dictó a los niños los signos de puntuación.

Las instrucciones que se les dieron a los niños son las siguientes: "Les voy a leer una lectura primero y después se las voy a dictar. Pongan atención para que sepan de que se trata". Una vez leída la lectura, les dijo: "Bien ahora, se las voy a dictar. Escriban en sus hojas de respuesta y cuando quieran que les repita algo por favor me avisan". Estas instrucciones fueron para las prosas. Para los versos, las instrucciones fueron: "Les voy a leer un verso y después se los voy a dictar. Pongan atención para que sepan de que se trata". Después de leído el verso, les dijo: "Ahora voy a dictárselos. Como se trata de versos cada estrofa tiene que ir en un renglón. Yo les voy avisar cuando acabe un renglón, diciéndoles siguiente renglón. Escriban en sus hojas de respuesta y cuando quieran que les repita algo por favor levante la mano".

Entre cada una de las lecturas dictadas, se les dieron cinco minutos de descanso.

PROSAS

EL MONO ROSA

Este era un monito muy gracioso,/ cuyo pelo claro y delicado/ le había valido el nombre/ de Monito Color de Rosa./

Vivía con su familia/ sobre las ramas de un gran árbol,/ en el corazón de la selva./ Era alegre como un niño/ y solamente pensaba en saltar de rama en rama,/ correr tras las mariposas,/ buscar nidos/ y comer fruta verde./

Un día,/ el monito color de rosa llegó,/ persiguiendo una mariposa,/ hasta el límite del bosque/ y desde allí vió,/ a poca distancia,/ un joven que fumaba, tranquilamente su pipa,/ sentado al pie de un árbol./

Ante aquel espectáculo/ abrió los ojos/ y la boca./ Pensaba para sí: ¡Si yo tuviese una pipa!/ ¡Qué lindo volver a casa echando humo!/
 /

Mientras miraba al joven,/ vió que el fumador dejaba la pipa sobre la hierba,/ se estiraba bostezando/ y se quedaba dormido./

El monito color de rosa/ no lo pensó más:/ se acercó despacito,/ agarró la pipa/ y desapareció rápidamente en la selva./

Los padres y hermanos,/ los parientes y amigos,/ lo vieron llegar a casa/ con la pipa en la boca/ humeando como un chimenea./

¡Qué sorpresa!/ Todos se rieron como locos./

Al fin,/ el padre mono/ le dijo muy seriamente: /Mira,/ hijo mío,/ a fuerza de imitar a los hombres/ acabarás por convertirte/ tú también en hombre.../ Y entonces quizá te arrepientas./

El monito color de rosa/ quedó confundido/ y preocupado./ Después tiró la pipa/ y desde aquel día/ no volvió a fumar./

EL GALLO

Las obligaciones de un gallo/ no pueden ser más difíciles./ Debe levantarse muy pronto/ -desde luego mucho antes que los demás-/ y avisar el amanecer/ con su sonor canto./ No le importa/ que haya relojes despertadores,/ porque sabe muy bien/ que no hay reloj tan fijo/ como su garganta./ Por eso es siempre tan altanero./ ¿Te has fijado en que,/ cuando pica un grano, /lo hace con gesto elegante?/

El caso es dar,/ a su hora exacta,/ la señal de un nuevo día./

LA PRIMAVERA

El tiempo en primavera/ es delicioso./ No hace frío/ ni calor./ Los campos se cubren de pastito./ Hay flores,/ mariposas/ y pájaros.

La señora Luna/
se quiere casar/
con un pajecito/
de la casa real./

Duermete, / Natacha, /
e irás a la boda/
peinada de moño/
y en traje de cola./

LA TORTUGA

Verdinegra, / la tortuga/
es la dueña / del jardín. /
¡Mírala tan pensativa! /
¡Parece una piedra viva /
que viviera / de lechuga /
y hojitas / de perejil! /

LAS HORMIGAS

Las hormigas / comen hierbas /
les gusta mucho / las hojas. /
Habitan en hoyos hondos /
y se miran / como hermanas. /

RESULTADOS

El análisis de resultados se basó en 2 criterios a partir de los cuales se calificaron los exámenes para cada una de las partes que consta el instrumento que son dictado de vocales, dictado de palabras, dictado de frases y oraciones y dictado de párrafos, siendo los 2 criterios los siguientes:

- 1) Ninguna de las palabras que presentasen un error de tipo ortográfico fueron consideradas como palabras que mostrasen un grado de dificultad en la escritura, es decir todas aquellas palabras que pueden escribirse con diferentes grafías por presentar un mismo fonema de acuerdo al castellano usado en México; tales grafías son:

b	C	ll
/b/	/S/ - Z	/Y/
v	S	Y
G	K	
/J/	/K/ - Q	
J	C	

Ejemplo: Baca por vaca; semilla por semilla, ábil por hábil.

- 2) Solamente aquellas palabras que fueron escritas incorrectamente fueron tomadas como palabras que presentaban un grado de dificultad por ejemplo; beber por deber, rraro por raro, persigiendo por persiguiendo.

A partir de estos 2 criterios se analizaron todos los exámenes del grupo y se extrajeron todas las palabras que fueron escritas incorrectamente y se presentan en las siguientes tablas:

DICTADO DE PALABRAS

PALABRAS	FRECUENCIA
Abdomen	24
raro	13
dañino	8
garrafón	8
blancura	7
deber	6
columpiaba	6
orejas	5
fusil	5
bueyes	5
confundida	4
José	4
gallo	4
chillón	4
pregunta	4
broma	3
Nora	3
loro	3
broma	3
gabán	3

Tabla 1.1: Frecuencia de errores en el dictado de palabras.

DICTADO DE ORACIONES

PALABRAS	FRECUENCIA
Aeroplano	18
Gilberto	4
pañuelito	4
araña	4

Tabla 1.2: Frecuencia de error en el dictado de oraciones.

DICTADO DE PROSAS

EL MONO ROSA

PALABRAS	FRECUENCIA
Persiguiendo	14
arrepientas	14
hierba	12
humeando	11
vieron	10
convertirte	9
espectáculo	9
allí	7
agarró	7
correr	6
imitar	6
aquel	5
también	5
hombres	5
tras	4
quedaba	4
volver	4
vió	4

PALABRAS	FRECUENCIA
fumaba	4
preocupado	3
hechando	3
sorpresa	3
pipa	3
hijo	3
joven	3
chimenea	3
rieron	3
acercó	3
ante	3

Tabla 1.3: Frecuencia de errores en la prosa El Mono Rosa.

EL GALLO

PALABRAS	FRECUENCIA
Exacta	30
importa	12
reloj	12
relojes	4
pronto	4
señal	4
avisar	3
siempre	3
grano	3
obligaciones	3
mucho	3

Tabla 1.4: Frecuencia de errores en la prosa El Gallo.

LA PRIMAVERA

PALABRAS	FRECUENCIA
Campos	4
delicioso	4
Hay	3
cubren	3

Tabla 1.5: Frecuencia de errores en la prosa La Primavera

DICTADO DE VERSOS

HAZ LIBROS DE AMOR

PALABRAS	FRECUENCIA
Guerra	17
imprenta	9
editor	8
imprimas	8
señor	3
afrenta	3
mejor	3

Tabla 1.6: Frecuencia de errores en el verso Haz Libros de Amor.

LA SEÑORA LUNA

PALABRAS	FRECUENCIA
Velito	15
pajecito	8
Natacha	3
irās	3
casar	3

Figura 1.7: Frecuencia de errores en el verso La Señora Luna.

LA TORTUGA

PALABRAS	FRECUENCIA
Verdinegra	9
mírala	7
dueña	4

Figura 1.8: Frecuencia de errores en el verso La Tortuga.

LAS HORMIGAS

PALABRAS	FRECUENCIA
Hierbas	14
habitan	3
hoyos	3

Tabla 1.9: Frecuencia de errores en el verso Las Hormigas.

En las tablas anteriores, se muestran todas las palabras que fueron escritas incorrectamente y se señala la frecuencia de error de las

mismas. Ahora bien, con el propósito de determinar el grado de dificultad que presentan las palabras de las tablas anteriores, fue necesario establecer un margen de error, que no fuese tan rígido como un criterio estadístico del 5% en donde se pudiera pensar que 2 de 47 niños que escribieron incorrectamente alguna palabra, ésta presenta un grado de dificultad, ni lo bastante amplio como un criterio estadístico del 20%, en donde se pudiera pensar que las palabras presentan un grado de dificultad solamente a partir de 9 niños en adelante de una muestra de 47; por lo que, se estableció como criterio estadístico para determinar el grado de dificultad que tienen las palabras para los alumnos del 4o. grado, un margen de error del 15% del total de las muestras realizadas. En este caso en particular, el total de las pruebas realizadas fue de 47, siendo el 15% igual a 7.05, por lo que, a partir de este porcentaje las palabras que tengan una frecuencia de error igual a 7 o más en las tablas anteriores serán consideradas como palabras que presentan un grado de dificultad para los niños de 4o. grado de primaria.

LECTURA DE VOCALES

En el dictado de vocales no se presentó ningún error por lo que no se muestra ninguna tabla, dado esto, consideramos que el dictado de vocales a nivel de 4o. grado no sería necesario incluirlo dentro del instrumento de evaluación.

LECTURA DE PALABRAS

Dentro del dictado de palabras encontramos que las que tuvieron un gran nivel de dificultad fueron las siguientes escribieron: raro (los niños escribieron rarro, rraro); abdomen (andomen, acdomen, andomen, apdomen, adomen, abbmen, addoben); dañino (daniño, danino); blanca (llancura, blandura, langura); garrafón (garafón, jarafón, guarrafón). La siguiente tabla muestra estas palabras, donde ya está establecido el margen del 15% de error

PALABRA	FRECUENCIA
Abdomen	24
raro	13
dañino	8
garrafón	8
blancura	7

Tabla 1.10: Frecuencia de errores en el dictado de palabras establecido el 15% o más de error.

LECTURA DE ORACIONES

En el dictado de oraciones solamente hubo una palabra que superó el margen de error establecido y esta fue: aeroplano (airoplano, areoplano, aroplano, aereoplano) la tabla 1.11 muestra la frecuencia de error de esta palabra.

PALABRA	FRECUENCIA
Aeroplano	18

Tabla 1.11: Frecuencia de errores en el dictado de oraciones establecido el margen del 15% o más de error.

LECTURA DE PROSAS

EL MONO ROSA

En el mono rosa encontramos las siguientes palabras: allí (hay, ai, ahí, hay, ay); humeando (umiando, humendo, umbiado); convertirte (convertiste, acomentirte, combertirte, encombreirtirte, cobertirte); arrepientas (arepientas, arapientas, arenpientas, rrepientas); espectáculo (espentaculo, espertayulo, espetaculo, epetaculo); hierba (yirba, tierra, hieba, tierra, hierra); vieron (bieros, diero, viern, biero); agarró (ajarro, aguró, igarro); persiguiendo (persigiendo,

sigiendo, pereiguiendo, percigiendo). La tabla 1.12 presenta la frecuencia de error de esta prosa.

PALABRA	FRECUENCIA
Arrepientas	14
persiguiendo	14
hierba	12
humeando	11
vieron	10
convertirte	9
espectáculo	9
allí	7
agarró	7

Tabla 1.12: Frecuencia de errores en la prosa El Mono Rosa establecido el margen del 15% o más de error.

EL GALLO

En la prosa El Gallo las palabras que estuvieron mal escritas son las siguientes: importa (inporta, impotra, imparta, niporta, inperte); exacta (ecsata, exsata, ecsacta, exata, asagta) y reloj (rolopes, relog, relol, relo, rela). La tabla 1.13 presenta las palabras escritas incorrectamente en donde ya se estableció el margen del 15% de error.

PALABRA	FRECUENCIA
Exacta	30
importa	12
reloj	12

Tabla 1.13: Frecuencia de errores en la prosa El Gallo con el 15% ó más de error.

LA PRIMAVERA

En la prosa la primavera existieron algunos errores, pero ninguno superó el nivel indicado en el porcentaje.

HAZ LIBROS DE AMOR

Dentro del verso Haz Libros de Amor las palabras que estuvieron mal escritas fueron las siguientes: imprimas (inprimas, imbrimas, imbris, primas); guerra (jerra, gerra, guera, gera); imprenta (inprenta, imbrenta, intrenta, inipreta); editor (edictor, eritor, ediptor, edito). La tabla 1.14 muestra las palabras que fueron escritas incorrectamente en el verso.

PALABRA	FRECUENCIA
Guerra	17
imprenta	9
editor	8
imprimas	8

Tabla 1.14: Frecuencia de errores en el verso Haz Libros de Amor establecido el 15% o más de error.

LA SEÑORA LUNA

En el verso La Señora Luna las palabras que estuvieron mal escritas fueron: pajecito (pasajito, paguesito, vajesito, fajesito, panguesito); velito (velido, pelito, bellito, benito). La tabla 1.15 muestra la frecuencia de errores en este verso.

PALABRA	FRECUENCIA
Velito	15
pajecito	8

Tabla 1.15: Frecuencia de errores en el verso La Señora Luna con el 15% o más de error establecido.

LA TORTUGA

En el verso La Tortuga las palabras que fueron escritas incorrectamente son: verdinegra (verdidenegras, vervinegra, verdinega, verde i negra); mírala (mirana, mira-las, mirada, miralan, miraila, mira). La tabla 1.16 muestra las palabras escritas incorrectamente.

PALABRA	FRECUENCIA
Verdinegra	9
mírala	7

Tabla 1.16: Frecuencia de errores en el verso La Tortuga establecido el 15% o más de error.

LAS HORMIGAS

En el verso las hormigas la palabra que fue escrita incorrectamente fue: hierbas (llervas, herbas, iervas, hirvas, llerdas); las demás palabras presentaron algunos errores, pero no alcanzaron el porcentaje indicado. La tabla 1.17 muestra la frecuencia de error de esta palabra.

PALABRA	FRECUENCIA
Hierbas	14

Tabla 1.17: Frecuencia de error en el verso La Hormiga, establecido el 15% o más de error.

APORTACIONES

Tomando cuenta los resultados anteriores, y dado que existieron varias palabras que mostraron un alto nivel de error de acuerdo al margen establecido, creemos necesario sustituir dichas palabras por un sinónimo, pero sin cambiar el sentido de la oración o el párrafo.

Para ello, es necesario considerar todos los pasos que se siguieron en la elaboración del instrumento de evaluación conductual.

DICTADO DE PALABRAS

Para el dictado de palabras el sinónimo que podría sustituir a las palabras escritas incorrectamente son los siguientes:

PALABRA	SINONIMO
Raro	extraño
abdomen	estómago
dañino	nocivo, perjudicial
blancura	blanco
garrafón	botellón

DICTADO DE ORACIONES

En el dictado de oraciones sólo una palabra fue escrita incorrectamente de acuerdo al margen de error establecido y esta fue aeroplano, siendo el sinónimo que podría sustituirlo, la palabra avión.

DICTADO DE PROSAS

EL MONO ROSA

En El Mono Rosa, las palabras que podrían ser sustituidas por un sinónimo son las siguientes:

PALABRA	SINONIMO
Convertirte	transformarte
allí	ese lugar
espectáculo	acontecimiento
la hierba	el pasto
agarró	tomó
persiguiendo	siguiendo
lo vieron	le miraron
humeando	sacando humo
te arrepiantas	lo lamentos

Quedando la prosa de la siguiente manera:

Este era un monito muy gracioso, cuyo pelo claro y delicado le había valido el nombre de Monito Color de Rosa.

Vivía con su familia sobre las ramas de un gran árbol, en el corazón de la selva. Era alegre como un niño y solamente pensaba en saltar de rama en rama, correr tras las mariposas, buscar nidos, y comer fruta verde.

Un día el monito color de rosa llegó, siguiendo una mariposa, hasta el límite del bosque, y desde ese lugar vió, a poca distancia, un joven que fumaba tranquilamente su pipa, sentado al pie de un árbol.

Ante aquel acontecimiento abrió los ojos y la boca. Pensaba para sí ¡Si yo tuviese una pipa! ¡Qué lindo volver a casa hechando humo!

Mientras miraba al joven, vió que el fumador dejaba la pipa sobre el pasto, se estiraba bostezando y se quedaba dormido.

El monito color de rosa no lo pensó más: se acercó despacito, tomó la pipa y desapareció rápidamente en la selva.

Los padres y hermanos, los parientes y amigos, le miraron llegar a casa con la pipa en la boca sacando humo como una chimenea. ¡Qué sorpresa! Todos se rieron como locos.

Al fin, el padre mono le dijo muy seriamente: Mira, hijo mío, a fuerza de imitar a los hombres acabarás por transformarte tú también en hombre... Y entonces quizá te lamentes.

El monito color de rosa quedó confundido y preocupado. Después tiró la pipa y desde aquel día no volvió a fumar.

EL GALLO

Para la prosa El Gallo las palabras que podrían ser sustituidas por un sinónimo son:

PALABRAS

Importa
reloj
exacta

SINONIMOS

interesa
despertador
precisa

Al sustituir los sinónimos en la prosa, queda así:

EL GALLO

Las obligaciones de un gallo no pueden ser más difíciles. Debe levantarse muy pronto -desde luego mucho antes que los demás- y avisar el amanecer con su sonor canto. No le interesa que haya despertadores porque sabe muy bien que no hay despertador tan fijo como su garganta, por eso es siempre tan altanero. ¿Te has fijado en que, cuando pica un grano, lo hace con gesto elegante? El caso es dar a su hora precisa la señal de un nuevo día.

LA PRIMAVERA

En esta prosa, ninguna palabra alcanzó el criterio establecido y solamente algunas palabras tuvieron una frecuencia de error baja, las cuales consideramos que son errores más bien debidos al azar, por ésto creemos que esta prosa no tiene un grado de dificultad para los niños de 4o. grado de primaria.

DICTADO DE VERSOS

HAZ LIBROS DE AMOR

En este verso las palabras que podrían ser sustituidas por un sinónimo son:

PALABRAS

Editor
 imprimas
 guerra

imprenta

SINONIMOS

escritor
 publiques
 conflicto,
 batalla,
 contienda,
 pelea,
 campaña,
 lucha,
 bélica
 escritura

De tal forma que el verso queda escrito así:

¡HAZ LIBROS DE AMOR!

¡Señor escritor!
Haz libros de amor
que tengan escrito
el grito infinito
de un mundo mejor.

No publiques jamás
palabras bélicas
el odio en la tierra
destruye la paz.

Señor de la escritura
la lucha es afrenta...
tiene la niñez
la mirada atenta
para que te des
libros que sean buenos
libros que estén llenos
de cuentos amenos
de ciencia y amor.

¡Por favor
Señor escritor
Haz libros de amor!

LA SEÑORA LUNA

Las palabras que podrían ser sustituidas por un sinónimo son:

PALABRA

SINONIMO

Velito

pañoleta

pajecito

principito

De esta forma el verso quedó modificado de la siguiente manera:

LA SEÑORA LUNA

La señora Luna
le pidió al naranjo
un vestido verde
y una pañoleta blanca.

La señora Luna
se quiere casar
con un principito
de la casa real.

Duermete, Natacha
e irás, a la boda
peinada de moño
y en traje de cola.

LA TORTUGA

En este verso las palabras que podrían ser sustituidas por un sinónimo son:

PALABRA

SINONIMO

Verdinegra
mírala

Verde y negra
obsérvala

Cabe mencionar que pensamos que la palabra verdinegra tuvo un alto margen de error por ser una palabra compuesta. De esta manera el verso queda modificado de la siguiente forma.

LA TORTUGA

Verde y negra, la tortuga
es la dueña del jardín
¡Observala tan pensativa!
¡Parece una piedra viva
que viviera de lechuga
y hojitas de perejil!

LAS HORMIGAS

En el verso las hormigas solamente una palabra superó el margen de error establecido y está es hierba, siendo el sinónimo que podría sustituir a dicha palabra pasto, quedando el verso así:

LAS HORMIGAS

Las hormigas comen pasto
les gustan mucho las hojas
Habitan en hoyos hondos
y se miran como hermanas.

Como podemos ver en este estudio el instrumento de evaluación conductual diseñado por Aragón (1990) presenta algunas palabras que tienen cierto grado de dificultad; sin embargo, el instrumento cubre satisfactoriamente nuestro tercer eje de la investigación, el cual fue el de demostrar que dicho instrumento presenta una alta validez de contenido, lo cual se comenta más ampliamente en nuestras conclusiones, que son nuestro siguiente punto.

Uno de los problemas que presentan los niños para adquirir la habilidad de la lecto-escritura durante el proceso de enseñanza en la escuela es el denominado dislexia; existiendo diferentes concepciones teóricas que han intentado abordar el fenómeno.

Al realizar una revisión de la literatura neurológica de acuerdo con Gaddes (1985) podemos percatarnos que la dislexia es vista más bien como una incapacidad que presenta el sujeto en la adquisición de la lectura, más que en la escritura, la cual es manejada como agrafia y ésta es la dificultad que muestran los sujetos para adquirir la escritura. Sin embargo, en las definiciones dadas por la Federación Mundial de Neurología (1968 citado en Gaddes 1985) se establece como parte de los problemas que definen la dislexia a la dificultad en la adquisición de la escritura.

Aparte, dentro de este enfoque neurológico se realiza un análisis de todas las áreas corticales que intervienen en la adquisición de la lecto-escritura y se explica ampliamente que al sufrir un daño en alguna de estas áreas puede provocarse una dislexia específica. Empero no proporciona una evidencia clara que indique cuáles son las causas que provocan un retardo en la lectura secundaria como ellos la clasifican; la cual la describen como los casos en los cuales la habilidad para aprender está intacta, pero es utilizada insuficientemente (Rabinovitch 1959 citado en Gaddes 1985).

Podemos desorender de estos dos hechos que desde la perspectiva neurológica la dislexia es evidente sólo cuando existe un daño orgánico localizable, no así en los casos de retardo de lectura secundaria, en donde su etiología no se ha precisado.

Por su parte bajo la perspectiva psicopedagógica la dislexia engloba ambos aspectos, es decir que el sujeto muestra una inhabilidad en la adquisición de la lectura y la escritura.

La crítica a este enfoque es que la dislexia, puede ser provocada por múltiples factores; entre los más importantes se encuentran: los trastornos visuales, auditivos, motrices, la desorganización espacio-temporal, la lateralidad, etc., resultando necesario realizar una evaluación muy exhaustiva de cada uno de estos aspectos para poder determinar la posible causa de la dislexia y así proporcionar un tratamiento, el cual también llega a ser poco funcional para el sujeto, pues se pierde de vista el problema central que son los errores de tipo disléxico.

Ahora bien, el enfoque que se presenta desde la perspectiva conductual de acuerdo con Aragón (1990) muestra una visión más amplia; en donde se centra en el problema que se presenta en la lecto-escritura y que son los errores de tipo disléxico, dejando de esta manera de atribuir las causas a una enfermedad o etiquetando a los sujetos como niños disléxicos; utilizando sólo este término con fines descriptivos, únicamente para identificar los errores cometidos por el sujeto.

Otro aspecto importante que plantea este enfoque es que la causa de los errores de tipo disléxico son debidos a inadecuados métodos de enseñanza y a una historia de reforzamiento deficiente. Bajo esta hipótesis de inadecuados métodos de enseñanza y una historia de reforzamiento deficiente se puede sugerir que estos déficits no son permanentes y se pueden modificar a través del conocimiento de cómo se desarrolla la lecto-escritura para poder así diseñar métodos de enseñanza propicios para el aprendizaje de la lecto-escritura.

La lecto-escritura es un comportamiento complejo en el que intervienen el aspecto biológico motriz y cognitivo del niño, los cuales se van desarrollando conjuntamente conforme el niño va participando dentro de la sociedad en eventos que requieren de la lecto-escritura y los conocimientos que los adultos le proporcionen acerca de ésta; de tal manera que el niño adquiere nociones de cómo funciona y se estructura la escritura a partir de la relación con dichos eventos.

A parte de esto, podemos decir, en base a lo expresado por Goodman (1991) Harte y Barke (1991), Ferreiro (1991) Y Ferreiro et. al. (1988) que el desarrollo de la lecto-escritura se va dando de lo más simple hacia lo más complejo, es decir primeramente el niño va adquirir las nociones de como funciona la escritura, posteriormente va a reconocer ciertas características específicas de la escritura tales como que lo escrito en los textos es algo significativo, que el lenguaje es funcional, etc., para después centrarse en la escritura propiamente dicha y realizar todo un desarrollo cognitivo de cómo se estructura la escritura empezando con simples garabatos en el papel hasta llegar a lo que Ferreiro et. al. (1988) ha denominado la hipótesis alfabética, que es el momento en que el niño se encuentra preparado cognitivamente para adquirir la lecto-escritura.

Con respecto a nuestro tercer eje que conformó nuestro marco teórico, el cual se refiere a la validez de contenido, podemos puntualizar que de acuerdo a la definición dada de ésta como "la representatividad o adecuación muestral del contenido del instrumento de medición" (Kerlinger, 1975), este rubro fue cubierto en forma adecuada en el instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y tratamiento para niños disléxicos por Aragón (1990), pues en dicho instrumento se define claramente el universo de interés, que son los errores de tipo disléxico en el área de lectura, escritura de copiado y escritura de dictado, en donde se señalizan los contenidos de las áreas cubiertas de los universos de generalización, así como también los niveles de variación de estos universos en cada uno de los subconjuntos.

En lo que respecta a la aplicación "piloto" que se llevó a cabo del instrumento de evaluación conductual diseñado por Aragón (1990) en donde se tenía como finalidad determinar el grado de dificultad que presentaba este instrumento para los niños de 4o. grado de primaria, podemos decir que durante la aplicación del mismo notamos que los niños se distraían mucho y les costaba más trabajo volver a concentrarse en sus tareas cuando se les dejaban los diez minutos de descanso indicados en el instrumento, por lo que creemos que sería más adecuado aplicar el

instrumento en 3 días, es decir en el primer día aplicar solamente el dictado de vocales, palabras y oraciones; el segundo día, solamente aplicar las prosas y el tercer día aplicar los versos, esto con la finalidad de que los niños estén descansados y atentos a la tarea indicada. Consideramos que es propicio dividir el instrumento de esta manera, porque cuando realizábamos el dictado de la prosa el Mono Rosa, muchos niños se quejaron de que ya estaban muy cansados de sus manos y nos preguntaban si todavía faltaba mucho para terminar la prosa, lo cual nos indica que esta prosa es un tanto extensa y si a un niño que no tiene problemas en la adquisición de la lecto-escritura, le pareció extensa a un niño que presenta errores de tipo disléxico en lecto-escritura con mayor razón, por ello, proponemos tal división del instrumento, pues de esta manera la prosa el Mono Rosa, sería la primer tarea que el niño tendría que llevar a cabo durante el segundo día de aplicación del instrumento.

Con respecto a los reactivos que se presentan en el instrumento de evaluación conductual, podemos ver que de acuerdo con los resultados expresados hubo algunos reactivos que superaron el margen de error establecido, sin embargo, creemos que algunas de estas palabras superaron el margen de error establecido porque pueden ser palabras poco utilizadas por el infante como por ejemplo abdomen, exacto y dañino.

Otras de las palabras que superaron el margen de error creemos que fue debido a que los niños todavía no tienen claramente establecido la regla que explica cuando se debe utilizar "rr", pues fueron varias las palabras que presentaron este error como por ejemplo garrafón, arrenpientas, guerra y agarró.

Otras de las palabras que mostraron un margen de error bastante elevado creemos que es debido al hecho que en México no se utiliza correctamente el castellano y se agregan letras o se cambian palabras, como por ejemplo haiga por haya, lion por león, etc., así en el instrumento se escribió humiando por humeando, llerba por hierba, persigiendo por persiguiendo, etc; las cuales no sabríamos determinar hasta que punto

podrían ser considerados como errores de tipo disléxico, o bien, como errores debido al aprendizaje incorrecto de la palabra hablada.

Por último, deseamos señalar que a los niños de 4o. grado se les exige tomar un dictado más rápido que en los grados anteriores por tener ya bien establecido el proceso de escritura, sin embargo creemos que este aspecto no debe ser trabajado con niños que presentan o cometen errores de tipo disléxico, pues si se les exige una mayor rapidez en su escritura pueden prestar más atención a querer tomar todo el dictado, sin tomar en cuenta la manera en que están escribiendo las palabras.

BIBLIOGRAFIA

- Aragón, B. L. E. (1990). Elaboración de un Instrumento de Evaluación Conductual con Validez de Contenido y Tratamiento para Niños Disléxicos. U.N.A.M. E.N.E.P.I. (Tesis)
- Azcoaga, J. E., Derman, B. e Iglesias, P. A. (1979) Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Diagnóstico, Fisiopatología, Tratamiento. Paidós. Buenos Aires.
- Bima, H. J. y Schianovi, C. (1980) El Mito de la Dislexia. Ed. Prisma. México.
- Braslavsky, B. P. (1962). La Querrela de los Métodos de Enseñanza de la Lectura, sus Fundamentos Psicológicos y la Renovación Actual. Kapeluz. Buenos Aires.
- Carbonell, G. M. A. (1991). Dislexia Escolar y Dislexia Experimental. En E. Ferreiro y P. Gómez, Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ed. Siglo XXI. México
- Dalby, J. T. y Gibson, D. (1981). Functional Cerebral Lateralization in Subtypes of Disabled Readers. Brain and Language, 14, 34-48.
- Fernández, B.R. y Carrobles, J.A. (1981). Evaluación Versus Tratamiento. En R., Fernández y J.A. Carrobles. (Eds.). Evaluación Conductual, Metodología y Aplicaciones. Ediciones Piramide, S.A. Madrid.
- Ferreiro, E. (1991). Los Procesos Constructivos de Apropiación de la Escritura. En E. Ferreiro y P. Gómez, Op. Cit.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Ed. Siglo XXI. México.

- Franco, U. T. y Hernández G. G. (1990). Elaboración de un Instrumento de Evaluación Conductual para Evaluar Niños que Presentan Errores de Tipo Disléxico en la Escritura de Dictado en 3o. y 4o. Grado. U.N.AM. ENEPI. (Tesis).
- Gaddes, W. H. (1985). Learning Disabilities and Brain Function. A Neuropsychological Approach. Springer - Verlag New York, Inc.
- Girolami Bouliner (1969). Guía de los Primeros Pasos del Escolar. Ed. Kapeluz, Buenos Aires.
- Goodman, Y. (1991). El Desarrollo de la Escritura en Niños muy Pequeños. En E. Ferreiro y P. Gómez, Op. Cit.
- Harte, J. C. y Burke, C. L. (1991). Predictibilidad: Un Universal en Lecto- Escritura. En. E. Ferreiro y P. Gómez, Op. Cit.
- Jordan, D. R. (1982). La Dislexia en el aula. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Kerlinger, F. N. (1975). Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología. Ed. Interamericana. México.
- Linehan, M. M. (1980). Content. Validity It's Relevance to Behavioral Assessment. Behavioral Assessment, 2, 147-159.
- Luria, R. A. (1986). Las Funciones Corticales Superiores del Hombre. Ed. Fontamara. México.
- Martínez, A. M. (1981). Principios Psicométricos de las Técnicas en Evaluación Conductual. En R. Fernández y J.A. Carrobes, Op. Cit.
- Nieto, M. E. (1975). El Niño Disléxico, Guía para Resolver las Dificultades en la Lectura y Escritura. La Prensa Médica Mexicana. México.

Nunnally, J. M. (1970). Introducción a la Medición Psicológica. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Peña, T. A. (1990). Conceptos Básicos de Dislexia. Psicología. Ed. Artes Gráficas Modernas. México.

Peterson, R. L. (1983). Aprendizaje. Ed. Trillas. México.

Quiroz, J. B. y Della, Cella. A.M. (1978). La Dislexia en la Niñez. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Skinner, B.F. (1981). Conducta Verbal. Ed. Trillas. México.

Valett, E. R. (1985). Dislexia. Ediciones CEAC. Barcelona.