

75
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA.

DETERMINACIÓN DEL NIVEL ADECUADO DE DIFICULTAD DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CONDUCTUAL PARA LA DETECCIÓN DE ERRORES DE TIPO DISLÉXICO EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.

P R E S E N T A N :

ALBERTO MIGUEL MAYA MORENO

MARCO ANTONIO SÁNCHEZ PICHARDO

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE DE CONTENIDO

Introducción	1
Definición de la dislexia	6
Etiología de la dislexia	10
Diagnóstico	14
Método	19
Resultados	31
Conclusiones	35
Alternativas o propuestas	39
Instrumento de evaluación conductual para detectar errores de tipo disléxico en la escritura de niños de tercer grado de primaria bajo la modalidad de dictado	45
Referencias bibliográficas	57
Anexo (Tablas)	60

RESUMEN

El presente reporte de investigación muestra los datos obtenidos de la metodología empleada para determinar el nivel adecuado de dificultad, de un instrumento de evaluación conductual. Dicho instrumento ha sido diseñado para detectar errores de tipo disléxico en la escritura de niños de tercer grado de primaria, bajo la modalidad de dictado. La construcción del mismo se llevó a cabo en el nivel teórico, por tanto surgió la necesidad de operativizarlo con el objetivo de ajustarlo al nivel de dificultad correspondiente al grado de interés. El instrumento se divide en cuatro áreas: vocales, palabras, frases y oraciones, prosas y versos. La aplicación se llevó a cabo en una escuela primaria de la ciudad de México, en la cual participaron cuarenta y ocho estudiantes; la mitad de ellos cursaban el tercer grado y la otra el cuarto, con el fin de tener una aproximación real a los conocimientos del tercer grado, esto obedeció, principalmente, a que la aplicación se llevó a cabo a principios del año escolar. Los resultados arrojaron un total de treinta y un palabras identificadas como de especial nivel de dificultad (con un 15% de incidencia total en error para considerarlas como tales); no hubo vocales que presentaran este porcentaje de incidencia. Estas palabras fueron las de especial importancia para la investigación, a partir de las cuales se hicieron ajustes al instrumento, a pesar de ello el instrumento sigue conservando la misma estructura esencialmente.

INTRODUCCION

Uno de los grandes problemas concernientes a la educación básica y que causan preocupación constante, son los trastornos en el aprendizaje general y las dificultades en la lecto-escritura, ya que estos problemas provocan un alto índice de reprobación y deserción escolar.

Los problemas del aprendizaje son múltiples; pero uno de los más importantes y significativos es el de la lecto-escritura, ya sea por el creciente número de niños que presentan este trastorno, por las diferentes manifestaciones en que se expresan o por las repercusiones que ocasionan en las demás áreas de aprendizaje. Esto último ha traído como consecuencia una diversidad de enfoques, que en la actualidad, en nuestro medio, han sido ineficaces e inadecuados por falta de una planeación y/o sistematización de programas cuyos objetivos estén perfectamente delimitados e identificados.

Layton (1979) señala un sistema de doble clasificación para los estudiantes que exhiben incapacidades en la lectura, esta clasificación es como sigue: a) una incapacidad de lectura primaria y b) una incapacidad de lectura secundaria.

La incapacidad de lectura primaria es una dificultad congénita con un síndrome específico caracterizado por varios grados de dislexia, disgrafia, discalculia, desorientación izquierda-derecha y agnosia. La incapacidad de lectura secundaria es una dificultad adquirida con un síndrome no específico, las causas de la debilidad son difíciles de descubrir, pero resultan singularmente de la combinación de variables fisiológicas, intelectuales, sociales o emocionales.

Así, existen factores o condiciones frecuentemente asociados a las dificultades en la lectura y la escritura. Estos factores tienen un papel preponderante en la calidad y facilidad de trabajo escolar en general y más aún para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos factores son tanto internos como externos.

Las condiciones intrínsecas se refieren a las personas, cosas y fuerzas de orden material y espiritual que existen alrededor del niño, que contribuyen

para formar su personalidad y a motivar su conducta, todo esto es su medio ambiente, es decir, el lugar donde vive, su casa, el barrio, la escuela, los compañeros, los maestros, su familia y cada uno de los miembros, las opiniones, sentimientos y el comportamiento que entre sí y hacia él observan. Estos elementos, teniendo existencia fuera de él (estímulos externos), influyen de muchas maneras en su desarrollo, maduración y aprendizaje (Castillo, 1988).

Al respecto Schiavonni (1980), menciona que el aprendizaje es un cambio de las capacidades en forma relativamente estable, no debido solamente a maduración o desarrollo, sino que esta sujeto también a condiciones externas.

Dentro de los factores internos, podemos considerar al orgánico como uno de ellos; por ejemplo, si un niño tiene un estado de salud deficiente, un déficit sensorial (ceguera, sordera, etc.) o déficit motor (inestabilidad motora, defectos musculares, etc.) o cualquier otro déficit y/o disfunción, esto puede propiciar dificultades o imposibilitar el aprendizaje.

Recientemente se ha insertado en el campo de la educación especial a los niños con problemas de aprendizaje, esto ha creado confusiones en lo que respecta a los límites de la nueva clasificación y su afinidad que con otros campos tenía la educación especial. Este tipo de problema se encuentra dentro del campo de niños excepcionales y son aquellos que tienen problemas psicológicos, físicos y/o educativos y que requieren de métodos particulares y maestros especiales para enseñarles (Ibíd).

Según Castillo (op. cit.) es difícil abordar el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje dado que la etiología es diversa, en muchas ocasiones múltiple y hasta podría decirse que obscura y también en sus manifestaciones alcanza formas polifacéticas; por estos motivos hasta la fecha no se ha podido determinar cual es la incidencia exacta de estos problemas. Myers y Hamill (1983, en Castillo, 1988.) argumentan que esto se debe a la falta de una definición que sea definitiva y operativa de las condiciones que se tratan de identificar en los problemas de aprendizaje, una definición que abarque los diversos problemas educativos de los niños que sufren anomalías y que sea precisa para distinguir a otros niños de otros excepcionales, diferenciales o de los niños normales.

Friedman (1980, en Castillo 1988) dice que los niños con dificultades en el aprendizaje presentan problemas tanto en el hogar como en la escuela y que la situación se vuelve intolerable; las causas son muchas y rara vez se encuentran aisladas, generalmente tienden a venir en agrupamiento; las diferentes causas de dichas dificultades son, entre otras:

- a) Pobreza extrema.
- b) Actitudes desfavorables o culturales.
- c) Descuido o maltrato del niño.
- d) Problemas en el niño que pueden ser causados por los puntos a, b, c.
- e) Carencia externa de manipulación (medio ambiente inapropiado; estimulación externa deficiente).
- f) Limitaciones física específicas, tales como la vista o el oído que permanezcan ignorados o que son descuidados.

A los problemas de aprendizaje Freinet (1978, en Castillo, 1988) les llamó "enfermedad escolar" que afecta a la vitalidad y al comportamiento del niño en forma mas o menos grave y definitiva. La mayoría de las enfermedades son crónicas, no muy graves aparentemente, no impiden al individuo vivir en sociedad pero lo marcan con una tara que influye sobre su desarrollo y en su futuro.

De acuerdo con Azcoaga, Derman e Iglesias (1979, en Robles, 1990), el primer término que se utilizó para definir las dificultades para leer fue el de "ceguera verbal" impuesto por Kussmaul (1887), el cual siguió usándose como objeto de estudio por Stuttgart (1887), Dejerine (1896), Wernicke (1903) y McCready (1910). No obstante Morgan (1896) a través de sus investigaciones agregó al término la particularidad de ser "congénita", la cual fue aprobada por alguno de los autores señalados. En general, consideraban que esta ceguera resultaba directamente de un trastorno en el desarrollo de algunas partes del cerebro; tales como, la afectación del Gyrus Angularis (zona cortical de imágenes visuales) considerado a fin del siglo pasado el centro de la lectura en los centros

cerebrales superiores o en variaciones de la dominancia cerebral (hemisferios), etc. (Ibíd).

Dentro de lo que se considera como conducta de lectura, existen diversas opiniones al respecto que ubican a la misma en diferentes niveles. Una de ellas es aquella que considera que el demostrar que un niño sabe leer, por ejemplo, implica exhibir un repertorio de gran complejidad (señalar una letra, leer en voz alta y en general, comportarse apropiadamente ante situaciones escritas), del cual, no muestra nada antes de "aprender a leer"; para llegar a esto, se requiere de algún tiempo específico. "Realizar dicho cambio consiste en una larga tarea, y es atractivo intentar evitarlo enseñando algo llamado 'una habilidad para leer', a partir de la cual fluyen todas estas conductas específicas; pero en realidad nunca se ha hecho eso. El enseñar a leer siempre se ha dirigido hacia el establecimiento de ítems específicos en dicho repertorio" (Skinner, 1961; en Bijou y Baer, 1975).

Existen también autores que distinguen diferentes tipos de lectura, a saber, Zarzosa (1990) lo hace entre al menos dos tipos o niveles: el formal y el funcional. "Al primero de ellos se le identifica como actividades de descifrar gramemas, o decodificación de signos gráficos, es cuando el lector pronuncia correctamente y con fluidez una serie de palabras impresas (no hay omisiones, sustituciones, repeticiones, etc.); es el resultado de lo que fue en un principio un repertorio de discriminación de estímulos físicos que se inició con el reconocimiento de las letras, que continúa con el reconocimiento de patrones silábicos y codificación de palabras; es el dominio de los aspectos formales de la lectura. El segundo nivel es cuando el que lee, considera lo escrito según sus características lingüísticas y referenciales; para decirlo en términos coloquiales, es cuando atiende al significado o aspecto semántico de lo escrito y no tanto a los aspectos físicos del texto; lo escrito cumple una función comunicativa. A este segundo nivel es al que comúnmente se le identifica como el de la comprensión".

Muchos son hasta ahora, los enfoques que han centrado la atención en conceptualizar, atender y operacionalizar aquello que conocemos como las conductas de leer, escribir y copiar. Es justamente el enfoque psicológico conductual el de más reciente inserción en el ámbito educativo (metodológica y tecnológicamente hablando) y es también, el que al encontrarse en una etapa prácticamente de inicio (construcción) en dicho ámbito, pretende ahora,

desarrollar medios (instrumentos) que permitan en un futuro muy próximo detectar errores de tipo disléxico con certeza y con un alto índice de confiabilidad. Es precisamente esta etapa en la que se inserta la presente investigación, al aportar elementos que permitan construir y desarrollar un instrumento confiable y válido que permita hablar de detección de errores del tipo llamado disléxico.

Es pertinente señalar en este momento, el objetivo del presente trabajo, el cual, lo podemos contemplar como sigue:

a) Determinar el nivel adecuado de dificultad de un instrumento de evaluación conductual para la detección de errores de tipo disléxico en niños de tercer grado de educación primaria, para lo cual será necesario realizar una revisión en el nivel teórico acerca de los problemas de aprendizaje y específicamente sobre la dislexia, con el fin de tener una aproximación y base firme al tema, que de, además, forma y sentido a la presente investigación.

Señalemos además que el instrumento mencionado tendrá lugar en la modalidad de dictado y que consta, a grandes rasgos, de los siguientes aspectos y áreas:

- a) Dictado de vocales.
- b) Dictado de palabras.
- c) Dictado de frases y oraciones.
- d) Dictado de prosas y versos.

Como puede observarse, el instrumento tiene un nivel de dificultad ascendente (es decir, el nivel de complejidad va en aumento en cuanto al arreglo y estructura de lo que se dicta según se avanza en las áreas que conforman el instrumento), y más adelante se especificará el contenido del mismo.

DEFINICION DE LA DISLEXIA

Una de las dificultades habituales en la investigación de la dislexia es la diferente conceptualización y denominación, así como las distintas definiciones de los diversos autores que en muchas ocasiones obstaculizan o impiden la unificación de los criterios sobre lo que es dislexia.

Stutgard en 1877 fue el primero que utilizó la palabra "dislexia" y Kusmal en el mismo año había hablado de las perturbaciones en la escritura como "trastornos afásicos". Enseguida Hinschelwood (1895) y Morgan (1896) se refirieron a estas perturbaciones como "Ceguera verbal congénita". Posteriormente Jackson (1906) habló de "Alexia de evolución" y Orton (en 1937) la denominó "Ceguera verbal". Más tarde Eutis (en 1947) los llama "trastornos de lectura específicos". Hirsch (en 1952) y Bender (en 1959) los llamaron "trastornos específicos del aprendizaje". Elena Border en 1966 "Dislexia de evolución"; Mc Donald Critchley (1954) "Dislexia de desarrollo" y Rabinovich (1968) "Retardo de lectura primario". Esta es la breve evolución acerca de la conceptualización de la dislexia que señala Konstat (1977).

La dislexia consiste en la desintegración de las asociaciones correspondientes a la lectura, lo que causa una dificultad manifiesta al leer, es decir, el trastorno en su grado máximo (mas adelante definiremos en detalle la dislexia). La agrafia y disgrafia se refieren respectivamente a la imposibilidad y dificultad para escribir; pero por una extensión del vocablo se usa el termino de dislexia, comprendiendo ambos problemas (de lectura y de escritura).

La dislexia puede ser un síntoma de la afasia, pero también puede observarse en pequeños con un lenguaje bastante desarrollado, que están cursando estudios primarios con éxito excepto en lo que se refiere a materias que debían ser asimiladas en las áreas afectadas, y muchos de ellos repiten el grado escolar que cursan solo por este motivo.

A continuación proporcionaremos algunas definiciones de algunos autores y que han sido extraídas de Konstat (1977). Bender considera en el grupo de disléxicos a niños que tengan un retraso de dos años en el aprendizaje de la

lectura en relación con su edad mental; para Herman la dislexia "es una incapacidad defectuosa para lograr en la época adecuada una eficiencia en la lectura y escritura correspondiente a un rendimiento promedio, depende de los factores constitucionales y se presenta a menudo acompañado por dificultades en la interpretación de otros símbolos, existe en ausencia de influencias inhibitorias apreciables pasadas o presentes en los ambientes externos o internos". Para Einsenberg, "Tendría una dislexia específica, el niño incapaz de aprender a leer con una facilidad adecuada a pesar de poseer una inteligencia normal, sentidos intactos, instrucción adecuada y motivación normal". En esta relación el término específico implica realmente una condición ideopática, es decir, cuya causa se desconoce. Peña Torres (1972) la define como "dificultad para pasar del símbolo visual y auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práctica como respuesta hablada o escrita". Mc Donald Critchley considera a la dislexia como "un desorden que se manifiesta por la dificultad de la lectura, a pesar de la instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. Depende de fallas fundamentales, habilidad cognoscitiva que frecuentemente son de origen constitucional".

Por otra parte, Quirós (1971) llama dislexia a "una afección caracterizada fundamentalmente por dificultades de aprendizaje en la lectura, que no obedezcan a deficiencias demostrables fonoarticulatorias, sensoriales, psíquicas o intelectuales, en un niño de edad suficiente para adquirir esta disciplina".

En 1896, Morgan (en Wagner, 1979) describe algunos casos de ceguera congénita de la palabra, niños que podían ver pero actuaban como si fueran ciegos a las palabras. Gran parte de estos niños se convierten en desertores tempranos de las instituciones académicas y uno de los términos que se emplea para determinar esta condición es "dislexia". Si el problema se refiere a una persona que no puede escribir correctamente, se llama "disgrafía" y cuando tiene problemas para la aritmética se llama "discalculia".

Para Mucchielli y Bourcier (1979) definir dislexia es pues, reducirla a lo que en realidad es: "un estado provocado por la exigencia de tener que leer, exigencia surgida en un tipo de relación sujeto-universo incapaz de cumplirla, de asimilar ese deber y de integrar ese mecanismo".

Para la Federación Mundial de Neurología (Dalby, 1979; Gades, 1985, en Aragón, 1990) existen dos definiciones básicas de la dislexia (una de ellas

similar a la de Critchley, la cual ya se mencionó), a saber:

1. Dislexia específica del desarrollo.- Un desorden manifestado por dificultad para leer, a pesar de instrucción convencional, adecuada inteligencia y oportunidades socioculturales, dependiente fundamentalmente de incapacidades cognitivas que son frecuentemente de origen constitucional.
2. Dislexia.- Un desorden de los niños que, a pesar de experiencia convencional en el salón de clases y habilidades intelectuales normales, fallan en retener las habilidades del lenguaje, de la lectura, la escritura y el deletreo.

Después de esta breve revisión acerca de la conceptualización de la dislexia, consideramos pertinente anclar y establecer aquella que coincide con la visión de los autores de la presente investigación y que es, propiamente, en la que se ubica la misma.

Primeramente, será necesario establecer los conceptos referidos a la lectura y escritura desde la aproximación o enfoque psicológico conductual, para pasar posteriormente, a desarrollar y entender lo que se conoce como "dislexia" bajo esta misma lógica.

Partiendo de un primer nivel, el enfoque conductual considera a la lectura como conducta textual y en particular Skinner (en Aragón, 1990) se refiere a la misma como aquella "en la que el estímulo antecedente es verbal escrito, la modalidad de la respuesta es diferente a la del estímulo, ya que éste es visual impreso y aquella es vocal; la correspondencia entre estímulo y respuesta es formal de uno a uno aunque arbitraria, y los reforzadores que mantienen la conducta son educativos y sociales" (op. cit.).

En un segundo nivel, a la conducta de escribir en sus modalidades de copia y dictado "Skinner la llama transcripción, en la que el estímulo antecedente es verbal (visual impreso para la copia y vocal auditivo para el dictado): la modalidad del estímulo y la respuesta puede ser igual (como en la copia) o diferente (como en el dictado); la correspondencia entre estímulo y respuesta es formal de uno a uno, aunque arbitraria para el dictado y los reforzadores que mantienen la conducta son educativos y sociales" (op. cit.).

Bajo esta lógica se considera que con un manejo adecuado de las contingencias de reforzamiento, la conducta de lecto-escritura es susceptible de ser modificada, de tal suerte que no es pertinente hablar de déficits o fallas permanentes. Desde una aproximación conductual, Aragón opina que es un 'sin sentido' hablar de "dislexia", ya que esto supondría considerar a una entidad con existencia propia. Se consideraría a estos niños (opina la autora) como aquellos que debido a algunos déficits en el aprendizaje escolar cometen errores en la lecto-escritura y que se reflejan en una lectura y escritura deficientes. Aragón opta por denominar a este tipo de deficiencias como "errores de tipo disléxico", principalmente con la intención de diferenciarlos de otro tipo de errores, tales como de ortografía, redacción, mala caligrafía, entre otros.

De esta manera la aproximación conductual no habla ya de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lecto-escritura, considerando a estos errores como el problema que hay que atacar y no como los síntomas de una "enfermedad" o "estado" subyacente y considerando también que son problemas aprendidos y por ende, modificables mediante principios y técnicas del análisis conductual aplicado (op. cit.).

ETIOLOGIA DE LA DISLEXIA

La etiología de la dislexia a la fecha no ha sido esclarecida con exactitud, algunos autores mencionan lesiones centrales en la región del Gyrus Angularis y Supramarginal, otros que incluyen los desórdenes como secuela de daño cerebral menor; también es frecuente que se le asocie a otros desórdenes del desarrollo o alteraciones neurológicas que impliquen una disfunción del lóbulo parietal.

Para Nieto (1967) la etiología de la dislexia señala desórdenes neurológicos ocasionados por traumas craneanos, accidentes cardiovasculares o enfermedades congénitas o ingénitas o adquiridas después del nacimiento que impiden la circulación sanguínea en las zonas cerebrales correspondientes a los centros corticales de la lectura y escritura, en cualquiera de sus fases.

Entre las causas de este trastorno se encuentran la "zurdera contrariada" (personas que genética y fisiológicamente tienen un mayor desarrollo en el hemisferio derecho por lo que pueden manejar mejor la mano izquierda), la condición ambidiestra y la lateralidad cruzada (la falta de conciencia en el predominio lateral de ojos, manos y pies en la misma persona), los estados patológicos del órgano de la visión, las anomalías centrales del órgano de la audición.

De esta forma, las fallas en los mecanismos asociativos motores, visuales y auditivos, el déficit en la memoria de estas asociaciones, las alteraciones en la organización temporo-espacial, principalmente en la coordinación viso-motora, en la orientación direccional y en la motricidad digital fina y en el ritmo, pueden causar anomalías en la lectura y escritura que son consideradas dentro de la dislexia.

La etiología de la dislexia puede señalarnos lesiones corticales localizadas principalmente en la zona perceptiva viso-espacial, en la auditiva en relación con la adquisición de la palabra sin límites de severidad, en las regiones cercanas o subyacentes a éstos y en las zonas de enlace entre unas y otras (el

centro motor de la escritura es la zona de Exner y su centro sensorial se localiza en el Gyrus Angular transverso, el centro sensorial de la lectura corresponde al área de Dejerine y su centro motor es un área cercana a la zona de Broca). Para todas las áreas del lenguaje (simbólico y no simbólico) se correlacionan continuamente durante la realización de la lectura y escritura y tienen un significado, un contenido; es por esto, que las lesiones causantes de una dislexia no se circunscriben sólo a los centros motores o sensoriales de la lectura y escritura, sino que abarcan una zona mucho más amplia.

En la etiología de la dislexia puede jugar un papel muy importante, como ya se ha dicho, la desorientación izquierda-derecha, motivada por una falta de establecimiento en edad temprana de una dirección de análisis básica para la comprensión del ambiente. Esta falta de establecimiento de la dirección básica vendría dada por diversas causas, entre ellas la incoordinación bimanual y la lateralidad cruzada. Los aspectos de la lateralidad, tienen su origen en la dominancia motriz y subsecuentemente en las diferencias de eficacia motriz que establecen una dominancia virtual. Por este camino las referencias temporales tienen la base en la adecuación mecánica al espacio y se originan por la praxis de estos mecanismos. Esta praxis, a la vez motriz y representativa, conduce a la estructuración espacio-temporal necesaria para la simbolización de todo tipo.

Otro factor importante que se ha señalado es la edad en que se ha empezado a leer, aunque Perelló y Cols. (1979) creen que esta influencia es tan poco decisiva y atribuyen este hecho a que con un comienzo tardío, el niño dispone de una mayor madurez para corregir en cierta medida sus dificultades de análisis del texto escrito, ahorrándose por lo tanto hábitos de conceptualización prematura.

Se ha puesto también énfasis en la incidencia de la dislexia en niños que intentaron aprender por métodos globales. Los maestros prefieren el método global porque es más rápido y no tan aburrido como la enseñanza de la lectura por el método silábico. La lectura global pide al niño hacer un esfuerzo de análisis, este esfuerzo permite la adquisición mas rápida del mecanismo de lectura. Desgraciadamente, si el niño no tiene perfectamente establecidas las imágenes fonéticas auditivas, le es difícil hacer el análisis indispensable para la lectura. Con ello se incrementan las causas del fracaso y llevan al niño a cometer errores de tipo disléxico. Ahora bien, los métodos silábicos corrigen

las pequeñas dificultades, pero son incapaces de solucionar grandes problemas, si el proceso de educación de las funciones de análisis no se emprende a niveles más bajos.

Por otra parte Jadoulle (1966) señala que cuando se buscan las causas del retraso escolar se llega a comprobar que cierto número de familias envían a la escuela niños que presentan generalmente, grandes dificultades. Esto ocurre principalmente porque: hay familias en las cuales todos los niños, en grados diversos pero precisos, padecen dificultades anormales en la lectura; sin que se haya hecho un cálculo numérico, es indudable que en un crecido número de tales familias uno de los padres tuvo también esas dificultades. Entre esas familias podrían establecerse tres grupos:

- a) Aquellas en que todos los niños manifiestan una insuficiencia respecto de la misma función: percepción espacial, temporal o simbolización.
- b) Aquellas en que todos los niños tienen grandes dificultades en funciones diferentes.
- c) Aquellas en que todos los niños tienen grandes dificultades en lectura y ortografía sin que haya sido posible descubrir una insuficiencia relativa a las funciones examinadas.

Cabe señalar que deben descartarse como factores etiológicos de la dislexia los desórdenes motores, auditivos y visuales debido a alteraciones orgánofuncionales de tipo periférico. Entre los padecimientos oculares que pueden afectar la lecto-escritura podemos citar la miopía, el astigmatismo. La hipoacusia (conductiva o perceptiva) en sus diferentes grados, también puede causar errores en la escritura y lectura que no deben ser considerados de ningún modo dentro de la dislexia.

Hasta aquí se ha hecho un breve recorrido en relación al nivel neuropsicológico y su enfoque acerca del fenómeno de la dislexia y su etiología. Sin embargo, existen enfoques alternativos sobre este punto que giran en torno a otros elementos y parecen más dirigidos al terreno de la praxis. Uno de ellos lo constituye la aproximación conductual, la cual, basada en los principios del análisis experimental de la conducta, ubica a toda conducta como resultado de ciertas variables y arreglos medio-ambientales (estímulos, contingencias de

reforzamiento), de manera tal que la aproximación conductual, nos dice Aragón (1990), hacia las incapacidades de aprendizaje está basada en la creencia de que ciertos niños no han aprendido a actuar apropiadamente ante la situación escolarizada, debido principalmente, a condiciones medio-ambientales deficientes o inapropiadas.

De esta forma, nos dice Aragón, una historia de aprendizajes inadecuados puede explicar de manera más apropiada aquellas conductas características de los niños a quienes se llama "disléxicos" (déficits en lectura, escritura, etc.). De ser así, lo más lógico es afirmar entonces, que dichos déficits no son permanentes, sino que son susceptibles de modificación a través del análisis conductual aplicado y de un adecuado programa de reforzamiento.

Considerando la situación educativa en general, podemos tomar como ejemplo ciertos métodos que son puestos en práctica cuando se pretende alfabetizar. Concretamente, en nuestro país suele utilizarse para este fin el "Método Global de Análisis Estructural" en la modalidad de enseñanza abierta; este método se caracteriza por llevar una secuencia en su desarrollo que va de lo general a lo particular. De esta manera el primer nivel de análisis y de inicio lo conforman las oraciones o frases estructuradas, las cuales surgen de las actividades y vida cotidiana del sujeto; a partir de estas frases el siguiente nivel de análisis lo conforman las palabras sueltas, de esta manera continúa hasta llegar a las sílabas, las cuales conforman el último nivel en esta cadena. La sílaba es entonces, la parte más pequeña de análisis y por tanto, el aprendizaje de los fonemas se da en asociación con otros. Este método, amén de pretender avanzar a un ritmo más rápido que otros (principalmente que aquellos empleados en situación escolarizada formal), adolece, hasta ahora, de ciertas lagunas o huecos que se han reflejado en algunos de sus educandos con respecto principalmente de la apropiación de ciertos fonemas. Las causas de esto pueden ser múltiples, aunque por ahora baste este antecedente para tener una idea acerca de algunas condiciones medio ambientales que en ocasiones no son del todo óptimas para que se den ciertos tipos de aprendizaje.

DIAGNÓSTICO

Además de los problemas etiológicos, que indudablemente repercuten en la problemática de la dislexia, Konstat (1977) señala el hecho de que aún no se han podido establecer criterios únicos y definitivos para el diagnóstico de la dislexia. Diversos autores recomiendan para el diagnóstico de los problemas de la lecto-escritura, un enfoque multi-profesional.

Los neurólogos para llegar a un diagnóstico, generalmente utilizan pruebas como la de "cara-mano" de Bender, la de "extensión de manos" de Schilder, aunque también es posible que se apliquen pruebas psicológicas como la de "percepción visual" de Frostig, la de "habilidades psicolingüísticas" de Illinois, la de "percepción viso-motriz" de Bender, la prueba de Weschler para niños, cuyos perfiles son considerados características cuando se presentan discrepancias entre la escala verbal y la de ejecución. También se emplea la prueba "Stanford-Binet", en donde se encuentra generalmente disminuido el sub-test de proverbios y se obtienen altos resultados en la prueba de "absurdos".

Al aplicar una serie de test de diagnóstico como el WRAT (Wide Range Achievement Test) algunos autores como Baron (1979) y Siegel (1985), postulan dos posibles vías en las cuales el significado de un tipo de palabras puede tener acceso; una ruta visual y una ruta fonológica. En la ruta fonológica, una palabra es convertida en una representación fonológica y su representación es usada para recuperar el significado de la palabra a través de la forma impresa. Estos autores reconocen que en los disléxicos las substituciones semánticas ocurren en ausencia de habilidades fonológicas. Asimismo, estas manifestaciones, como son los errores en la lectura, indican que el uso de códigos fonológicos no es necesario para extraer el significado de la palabra impresa.

Ahora bien, Boder (en Konstat, 1977) identificó tres patrones diferentes de los trastornos de lectura-ortografía, basados en que los errores del niño reflejan deficiencias funcionales específicas que son características del disléxico, y en sus investigaciones aporta un instrumento de detección, diagnóstico y tratamiento de la dislexia a través de las manifestaciones clínicas en la ejecución de

la lecto-ortografía. El diagnóstico general se basa en el funcionamiento de un equipo multidisciplinario que llama "Neuropsicoeducacional", dado que requiere además de la evaluación médico-pediátrica, pruebas psicológicas, psicométricas y una evaluación de la conducta y rendimiento escolar. Respecto del diagnóstico en la situación escolar, Shinn, Tindal y Spira (1987) han señalado a los profesores como elementos de diagnóstico y de avance en el problema de la dislexia dado que, de manera general, siempre se presenta al niño como único centro del problema, pero casi nunca se cuestiona acerca del método de enseñanza y de cómo se ha aplicado éste.

Existen otras propuestas en cuanto al diagnóstico y elementos a considerar al realizarlo. Así, tenemos que Kirk (1962) y Rabinovitch (1959 en Valett, 1989) proponen valorar de manera profesional el rendimiento en lectura y las aptitudes relacionadas del niño como sigue:

- a) Determinación del nivel funcional de lectura. El nivel funcional de lectura se refleja en el tipo de material de lectura que el niño comprende con facilidad.
- b) Determinación de la capacidad y del potencial de lectura. El potencial o la capacidad se refleja en el rendimiento diferente en diversos ejercicios psicolingüísticos y de lectura que comprenden pruebas de capacidad mental general.
- c) Determinación de la extensión de la incapacidad de lectura. Existe una alteración significativa de lectura cuando el nivel funcional de lectura del niño es inferior en dos o más años en su potencial.
- d) Determinación de las deficiencias específicas de lectura. Se determinan mediante un análisis de la lectura funcional del alumno y de los resultados de las pruebas psicopedagógicas.
- e) Determinación de la disfunción neuropsicológica. La disfunción neuropsicológica se refleja en el tipo y en la calidad de los resultados de las pruebas y en la valoración clínica de las conductas seleccionadas, como la amplitud de atención, la organización corporal y la integración sensorial.

- f) Determinación de los factores asociados. Los factores asociados en las principales alteraciones de lectura incluyen la falta de motivación, de interés o de refuerzos; la ansiedad o el miedo ante la lectura; la enseñanza inadecuada o la falta de oportunidades adecuadas para aprender a leer, así como un deterioro sensorial importante o una salud deficiente.
- g) Determinación de las técnicas evolutivo-terapéuticas. Estas técnicas deben incluir la especificación de los principales objetivos de aprendizaje y de los ejercicios para mejorar la integración y la elaboración neuropsicológica de las habilidades perceptivo-lingüísticas.

Según estos autores, un diagnóstico adecuado exige la colaboración del profesor de la clase, del profesor de educación especial, del psicólogo y del médico. Sin embargo, agregan, la mayor parte de la evaluación diagnóstica la debe realizar el profesor de educación especial en cooperación con el profesor normal, ya que ellos serán los principales responsables de la realización de los objetivos del diagnóstico.

Dentro de esta propuesta de evaluación, se utilizan algunas pruebas estandarizadas, tales como: "The Comprehensive Test of Basic Skills-level" que incluye casi todas las habilidades perceptivo-lingüísticas en el nivel inicial; "The Metropolitan Achievement Test Primary I" que contempla comprensión lectora; "The Stanford Diagnostic Reading Test Level I", que evalúa las funciones cognitivas superiores, como la comprensión de abstracciones y el nivel de lectura.

Ahora bien, desde la perspectiva conductual, el diagnóstico o evaluación que se hace acerca de este fenómeno contempla mayor número de elementos. Principalmente la evaluación se centra en identificar los déficits, repertorios o habilidades inapropiadas de alguien en las áreas de lectura y escritura, con esto se puede saber cuales son las habilidades específicas por modificar considerando las condiciones de aprendizaje.

Existen habilidades básicas o repertorios previos para ejecutar la lectura o escritura y es aquí, donde también se centra la evaluación, al respecto Barkley (1981, en Aragón 1990) nos dice: "También se deben evaluar las conductas en el salón de clases relacionadas con permanecer sentado, poner atención y no

perturbar a otros, ya que estas son pre-requisitos para completar la tarea satisfactoriamente. El examinador debe pedirle también al maestro muestras disponibles del trabajo de clase previo del niño, así como cualquier observación significativa acerca del niño”.

Como complemento de lo anterior, Barkley (op. cit.) también recomienda realizar entrevistas a los padres con el fin de indagar acerca de la historia escolar del menor (como ha progresado en cada grado, qué problemas ha enfrentado, cómo se han manejado) e investigar además que posibles reforzadores podrían utilizarse con el menor. De la misma manera, es aconsejable realizar una entrevista con el maestro con el fin de explorar los problemas específicos de aprendizaje que éste reporta y la forma en que se están tratando. Finalmente es importante tener una entrevista con el menor con el fin de saber en que materias tiene dificultad, cual cree que sería la solución, así como saber que impresión tiene acerca de sus padres, maestro, de el mismo y acerca de sus problemas de aprendizaje y la forma en que se están abordando.

Como puede observarse, en el enfoque conductual la evaluación es constante con el fin de tener elementos que permitan saber hacia donde va el tratamiento o programa de modificación de conducta en marcha.

Desde este mismo enfoque y en lo que se refiere a la evaluación de errores de tipo disléxico, resulta conveniente recordar la novedosa aparición de la perspectiva conductual en los últimos años, de manera tal que su reciente inserción en el ámbito educativo nos coloca en una situación de inicio prácticamente.

Así, al aportar elementos que faciliten construir y desarrollar un instrumento confiable y válido que permita detectar errores de tipo disléxico como aspecto central de la presente investigación, resulta de singular importancia revisar algunos puntos relacionados con la validez.

A partir de intentar validar un instrumento desde esta lógica, el punto central parece ser aquel que cuestiona si en realidad los instrumentos que se utilizan son los adecuados para evidenciar las conductas de interés. Justamente se podrá hablar de validez de un instrumento cuando este hace aquello para lo cual fue construido. El interés particular para nosotros, en este caso se inserta en el proceso (continuo) de validación de nuestro instrumento, el cual,

finalmente, pretende detectar errores de tipo disléxico en la escritura de niños que cursen el tercer grado de primaria.

Para tal fin, el tipo de validez al que se apega nuestro instrumento es aquella conocida como de "contenido" en donde ésta depende fundamentalmente de si la muestra de conductas con las que se trabaja son representativas del dominio de conductas por medir. De tal forma que el interés e importancia de esta fase de la investigación radica en 'afinar' dicha muestra y que ésta sea representativa de un universo; en otras palabras, construir un conjunto representativo de ítems o reactivos.

El objetivo de llegar entonces, a la parte operativa consiste en contrastar nuestra muestra de reactivos contruidos en el nivel teórico, con la ejecución de los menores sobre el mismo. Con esto, la suposición lógica, era encontrar tal vez algunas diferencias entre la construcción y ejecución, de manera que esta nos permitiera saber la diferencia existente entre los reactivos contruidos y la ejecución misma: si los reactivos son adecuados o no, si tienen el nivel óptimo para el tercer grado escolar o si son semejantes. Es aquí donde adquiere quizá la mayor importancia esta investigación, al ajustar las posibles diferencias existentes entre construcción y ejecución, esto es, al modificar aquellos reactivos que muestren una diferencia importante entre estos dos aspectos. Con esto se vislumbra claramente el objetivo de esta fase de la investigación: determinar el nivel adecuado de dificultad del presente instrumento para la ejecución de niños que cursen el tercer grado de primaria.

Podemos concluir entonces, que el interés inmediato de la evaluación debe residir en determinar qué puede hacerse dentro del contexto social, para contribuir a que los niños que cometen errores de tipo disléxico se conviertan en personas capaces de leer y escribir correctamente (op. cit.)

METODO

SUJETOS. Se utilizaron para esta prueba a 48 niños de los niveles de 3o. (tercero) y 4o. (cuarto) año de primaria de la escuela "República de Polonia" que se encuentra ubicada en la calle de Floresta en la colonia Clavería.

Para incluir en la prueba a los menores se estableció como criterio el contar con un promedio de mínimo de 8 (ocho) de calificación, en lo que a las áreas de lectura y escritura se refiere (en este caso dichas áreas quedan contempladas en la materia de español), con la finalidad de que los datos arrojados resulten de alumnos con rendimiento escolar aceptable o promedio. La intención de haber trabajado con alumnos de ambos grados (aun cuando el objetivo es determinar el nivel adecuado de dificultad para el tercer grado), obedeció a que por haber sido aplicado el instrumento a principios del año escolar (la última semana de septiembre y la primera de octubre), nos encontramos con que los alumnos de tercero todavía no contaban realmente con los conocimientos de ese nivel, mientras que los de cuarto si contaban con los conocimientos del grado o nivel anterior, por lo tanto se decidió evaluar a alumnos de ambos cursos con el fin de tener una aproximación a los conocimientos del nivel de tercer grado de educación primaria.

APARATOS.

INSTRUMENTOS. El instrumento de evaluación usado fue un "INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL CON VALIDEZ DE CONTENIDO Y DE TRATAMIENTO PARA NIÑOS DISLEXICOS" de Aragón (1990). Los autores del presente reporte se dieron a la tarea de aplicar dicho instrumento en la modalidad de dictado. A continuación se presenta el instrumento aplicado en esta investigación en el orden en que se llevó a cabo.

PRUEBA DE DICTADO

Esta prueba consta de cuatro partes: dictado de vocales, dictado de palabras, dictado de frases y oraciones y dictado de párrafos.

El instructor o aplicador de la prueba debe leer las vocales, palabras, frases, oraciones y párrafos en voz alta y clara y con el énfasis adecuado. Para evitar cometer errores en su lectura, se sugiere que lea las diferentes partes con anticipación a la aplicación de la prueba, para que esté familiarizado con ellas y las dicte de manera fácil y natural.

La administración de la prueba se inicia con la distribución de las hojas de respuesta, asegurándose que el niño tenga lápiz y/o pluma a la mano, y pidiéndole que ponga en la prueba su nombre y el grupo al que pertenece. A continuación, para cada parte de la prueba, el evaluador dará las instrucciones precisas.

DICTADO DE VOCALES

Para el dictado de las vocales, el instructor les dirá a los niños: "Les voy a dictar unas letras, que van a escribir una debajo de la otra. Si alguien no oyó bien, levante la mano y le repito la letra dictada." A continuación, el instructor leerá las vocales en el orden que está especificado en la prueba. Cada vocal aparece tres veces, en orden azaroso, con la finalidad de estar seguros de la respuesta del niño.

A, I, U, E, O

U, A, O, I, E

O, I, U, E, A.

DICTADO DE PALABRAS

Esta parte de la prueba consta de 40 palabras. El instructor dictará cada palabra diciéndola en voz alta y una vez que el niño la haya escrito, dictará la siguiente palabra.

Al niño se le darán las siguientes instrucciones: "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 escuchan bien o tienen duda, levanten la mano y yo les repito la palabra".

Una vez terminada esta parte de la prueba, se le darán al niño diez minutos de descanso.

PALABRAS

melón

deber

boda

buscar

fusil

loro

niña

pato

rana

blanda

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

gallo

mono

tarde

mundo

gabán

José

taza

bueyes

broma

mapa

chillón

Nora

raro

jirafa

pregunta

número

abdomen

mañana

fábula

dañino

garrafón

Fabiola

orejas

gusano

blancura

confundida

mentiroso

campanario

columpiaba

alacena

DICTADO DE FRASES Y ORACIONES

Esta parte de la prueba consta de once frases y oraciones. El instructor leerá cada una de ellas con voz clara, fuerte y dándoles la entonación adecuada. Ya que hay algunas oraciones más largas, se sugiere que el evaluador haga una pausa, indicada en las oraciones por medio de una separación con una línea diagonal. Antes de dictar cada oración, el instructor dirá al alumno "siguiente oración", para que este sepa que se trata de una nueva y la escriba al comienzo del renglón.

Las instrucciones a los alumnos son: "Les voy a dictar una serie de frases y oraciones. Quiero que cada una de ellas la escriban comenzando en un renglón; yo les voy a avisar cuando empiece cada oración. Si quieren que les repita las oraciones, por favor levanten la mano". Al terminar esta parte de la prueba, se le darán al niño diez minutos de descanso.

FRASES Y ORACIONES

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

Esta última parte de la prueba consta de siete pequeñas lecturas: tres en forma de prosa y cuatro en verso. El instructor dictará primero las prosas y después los versos. Cabe aclarar que tanto la primera prosa como el primer verso únicamente se dictarán a niños de tercer año en adelante. Primeramente, el instructor leerá completamente a los niños cada lectura, y después se las irá dictando, haciendo las pausas donde se sugiere, por medio de la separación con la línea diagonal. Para los versos, además, el instructor les dirá a los niños que él les mencionará cuando deben cambiar de renglón al escribir en las hojas de respuesta. Por último, es importante recordar que no se debe olvidar dictarles a los niños los signos de puntuación marcados en las lecturas.

Las instrucciones a los niños serán las siguientes. Para las prosas: "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 que les haya leído la lectura les diré: "Bien, ahora se las voy a dictar. Escriban en sus hojas de respuestas y cuando quieran que les repita algo por favor me avisan".

Para los versos, las instrucciones son: "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 diré: "Ahora voy a dictárselos. Como se trata de un verso, cada estrofa tiene que ir en un renglón. Yo les voy a avisar cuando acabe un renglón, diciéndoles 'siguiente renglón'. Escriban en sus hojas de respuesta y cuando quieran que les repita algo por favor levanten la mano".

Entre cada una de las lecturas dictadas, se le darán al niño 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 vio, / 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! / ¡Que lindo volver a casa echando humo! /

Mientras miraba al joven, / vio 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, / le vieron llegar a casa / con la pipa en la boca, / humeando 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 / acabaras por convertirte / tu también en hombre.../ Y entonces quizá te arrepientas./

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

EL GALLO

Las obligaciones de un gallo / no pueden ser mas 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./

VERSOS

HAZ LIBROS DE AMOR

!Señor editor!/
Haz libros de amor /
que tengan escrito /
el grito infinito /
de un mundo mejor. /
No imprimas jamás /
palabras de guerra; /
el odio en la tierra /
destruye la paz.
Señor de la imprenta, /
la guerra es afrenta.../
Tiene la niñez /
la mirada atenta /
para que le des /
libros que sean buenos, /
libros que estén llenos /
de cuentos amenos, /

de ciencia y de amor. /

¡Por favor, /

señor editor, /

Haz libros de amor! /

LA SEÑORA LUNA

La señora luna /

le pidió al naranjo /

un vestido verde /

y un velito blanco. /

La señora luna /

se quiere casar /

con un pajecito /

de la casa real. /

Duérmete, / Natacha, /

e iras a la boda /

peinada de mono /

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 gustan mucho / las hojas. /
Habitan en hoyos hondos /
y se miran / como hermanas. /

MATERIALES. Se utilizaron hojas blancas tamaño carta en número ilimitado (suficiente) para cada niño y cuarenta y ocho (48) lápices del número dos (2). Así como un ejemplar del instrumento de aplicación.

SITUACION EXPERIMENTAL. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos aulas de la escuela primaria (una de ellas perteneciente al grupo de tercer grado y la otra al de cuarto). Ambas aulas contaban con buena iluminación (tanto natural como artificial), con una capacidad aproximada de cincuenta alumnos cada una. Ambas aulas contaban con dos pizarrones cada una (al frente y atrás).

PROCEDIMIENTO. Antes de iniciar, se pidió la autorización del profesor (con previa solicitud a la directora del plantel) para llevar a cabo la aplicación del instrumento. Una vez hecho esto y contando con la autorización, se pidió al profesor mismo que fuera tan amable de otorgar una lista acerca del rendimiento de todos los alumnos en la materia de español, con la intención de llevar a cabo la aplicación del instrumento con aquellos alumnos que contarán con un promedio de rendimiento mínimo de ocho (8) en dicha materia. Una vez elegidos aquellos alumnos que participarían en la aplicación del instrumento, se solicitó al profesor que presentara a los autores de la presente investigación ante el total de alumnos, argumentando que llevarían a cabo un ejercicio en el cual se les dictarían algunas palabras, pero que solo se requeriría la participación de algunos de ellos, de tal suerte que el resto podría salir a jugar al patio y contar con mayor tiempo de "recreo". Así, se inició la sesión pidiendo a los alumnos que se reacomodaran de tal manera que quedaran lo mas lejos posible el uno del otro, es decir, que estuvieran sentados uno en cada pupitre. Además se les solicitó que cada quien realizara su trabajo de manera individual, evitando al máximo copiar a algún compañero. Las instrucciones se especifican en el instrumento.

NUMERO DE SESIONES Y DURACION. Se necesitaron tres (3) sesiones para cada grupo (en total seis) con una duración de una hora para cada uno; el numero de sesiones era abierto, es decir, cada grupo necesitó de tres para completar el dictado. Aunque el instrumento señala que la aplicación debe llevarse a cabo en una sola sesión, esto no fue posible debido a cuestiones metodológicas y prácticas (por un lado el instrumento resultó agotador para los alumnos de sobremana y por otro, no era posible interrumpir demasiado el ritmo del programa que llevan los alumnos habitualmente).

RESULTADOS

El primer paso consistió en contabilizar todos y cada uno de los errores que aparecieron en las hojas de respuestas de la aplicación del instrumento. Con esto se obtuvo una lista de frecuencia de errores donde aparecen las vocales que se cambiaron por otras letras u otras vocales, el número de palabras erróneas (aquellas que presentan sustitución, cambio u omisión de una o más letras) y frecuencia en cada una, lo mismo para las frases, oraciones, prosas y versos.

Tenemos entonces que para el área de "Vocales" no se presentó una frecuencia elevada, ya que solamente existieron cinco (5) errores con frecuencia de uno (1) para cada uno, siendo lo más común el cambio de vocal por consonante (ver tabla 1a).

En el área de dictado de "Palabras", encontramos que la palabra "abdomen" fue la más alta con una frecuencia de veintitrés (23), asimismo las palabras "tarde", "mañana" y "gallo" aparecen solamente una vez. Cabe mencionar que aparecen un total de veintinueve (29) palabras con error, de un total de cuarenta (40) (ver tabla 1b).

Con respecto del área de "Frasas y Oraciones", encontramos que la palabra "Gilberto" fue la que más incidencia presentó en lo que a frecuencia de error se refiere con un total de veintiocho (28), mientras que, en contraste con esto, la palabra "pajaritos", "pájaros", "piñata", "cajita", "frutas", "está" y "chimeña" solo presentaron frecuencia o incidencia de un error (ver tabla 1c).

En la última sección, la de "Prosas y Versos", tenemos que la palabra que más frecuencia obtuvo debido a error fue "Haz" con un total de sesenta (60), lo cual parecería ilógico si consideramos que nuestra población solo fue de cuarenta y ocho alumnos. Esto obedece a que en el verso "HAZ LIBROS DE AMOR" al cual pertenece, aparece en tres ocasiones (una en el título y dos más en el verso propiamente), de tal suerte que se ha contabilizado de esta manera, siendo entonces el número real de errores veinte (20) como resultado de dividir la

cantidad inicial entre el número de veces que aparece la palabra a lo largo del verso. Teniendo en cuenta esto, la frecuencia no es tan alta como por ejemplo la palabra "humo" que tiene una incidencia de cuarenta y uno (41). Dentro de las que solamente aparecieron con frecuencia de uno tenemos a las palabras "seriamente", "también" y "rápidamente" entre otras (ver tabla 1d).

Ahora bien, es necesario señalar que muchas palabras que se han contabilizado como errores de las cuatro áreas obedecen a errores ciertamente, pero de tipo ortográfico, es decir, que su presencia en la frecuencia de aparición debe ser descartada por no representar niveles de dificultad considerables.

Tomando en cuenta lo anterior, es pertinente desechar aquellas palabras que aparecen como resultado de ser error de tipo ortográfico, de tal manera que esto no contamine los resultados o infle las cifras; para llegar a esto consideraremos errores de tipo ortográfico aquellas palabras que aparecen con omisión, por ejemplo, de letras que no tienen sonido como "h", letras que tengan el mismo sonido como "b" y "v"; "s", "c" y "z"; "i" e "y" y algunas que en determinado momento y según en el orden o arreglo que aparecen pueden llegar a tener el mismo sonido como "j" y "g". Sin embargo, no se descartaran todas aquellas palabras que cumplan con estos requisitos, ya que pueden existir algunas que contengan errores no considerados aquí y que son precisamente las que enriquecerán la presente investigación; errores tales como cambiar alguna vocal por otra o por consonante, cambiar una consonante por otra, etc. Estas palabras pues, serán tomadas en cuenta.

Bajo este criterio, el área de vocales no presenta ningún problema, ya que solo hubo cinco (5) errores y en una ocasión solamente se intercambió una consonante.

Bajo este mismo criterio, en el área de "Palabras" hemos descartado un total de diecisiete (17) palabras, quedando solamente doce (12), las cuales se consideran que presentan errores que no son de tipo ortográfico. Permanece aún la palabra "abdomen" con una frecuencia de veintitrés (23) errores (ver tabla 2a).

Dentro del área de "Frases y Oraciones", han quedado solamente siete (7) palabras de dieciséis (16) que aparecían inicialmente con error. Dentro de estas

siete palabras, la más alta fue "gemelo" con una frecuencia de errores de veintitrés; estas palabras están libres de errores ortográficos (ver tabla 2b).

Por último, en el área de "Prosas y Versos" tenemos que en total permanecieron cuarenta y cuatro (44) palabras de ciento sesenta y tres (163) que se tenían inicialmente, estas cuarenta y cuatro palabras están libres ya de errores ortográficos (ver tabla 2c).

Una vez descartadas las palabras que contienen algún error de tipo ortográfico, consideraremos ahora aquellas palabras que enriquecerán la presente investigación. Para esto, debemos poseer un parámetro que nos posibilite tener una aproximación a lo que pretendemos, es decir, si lo que queremos es determinar el nivel adecuado de dificultad del presente instrumento, entonces necesitamos ubicar o determinar cierto criterio que sea lo suficientemente flexible como para indicarnos principalmente dos aspectos, a saber:

1. Que dicho criterio no sea muy reducido y con esto exista la posibilidad de que los errores cometidos y detectados sean muy elevados y por tanto irreales.

y

2. Que dicho criterio no sea muy amplio o grande como para tener un margen extenso y con esto exista la posibilidad de no detectar palabras que impliquen algún tipo de error o representen un nivel de dificultad especial.

En otras palabras tenemos que dicho criterio no debe ser ni muy bajo como para no detectar errores reales, ni muy alto como para no tener un nivel de rigurosidad adecuado y con esto se pudieran escapar algunas palabras de especial consideración.

Por lo anteriormente mencionado, se ha decidido establecer como criterio para esta investigación el 15% (quince por ciento). Esto quiere decir que aquellas palabras que cumplan con al menos este porcentaje en frecuencia de aparición serán consideradas como de especial nivel de dificultad, a partir de lo cual se tomarán en cuenta para determinar el nivel adecuado de dificultad del presente instrumento para el tercer grado de educación primaria en la modalidad de dictado.

Así, hemos descartado también las palabras que no cumplen con dicho criterio, ya que por ser nuestra población con un número total de cuarenta y ocho, entonces el 15% de ella queda establecido en siete (7), quedando solo las que aparecen con este número o más en cuanto a frecuencia de errores se refiere.

Para el área de Palabras se encontró que solamente ocho de ellas cumplieron con el criterio establecido, siendo las más altas "abdomen" y "bueyes" con un total de veintitrés (ver tabla 3a).

En el área de Frases y Oraciones solamente dos palabras cumplieron con el requisito establecido y fueron "gemelo" y "aeroplano" (ver tabla 3b).

Mientras tanto en el área de Prosas y Versos la cantidad se redujo a veintiseis debido a que solo estas cumplieron con el criterio, siendo la más alta la palabra "humo" con una frecuencia de cuarenta y uno, seguida de "hierba" con treinta y seis (ver tabla 3c).

Es necesario establecer claramente, que los datos reportados se refieren exclusivamente a la frecuencia de aparición de errores a lo largo de la aplicación del instrumento. Esto obedece a que el objetivo es, justamente, determinar el nivel adecuado de dificultad del mismo en el grado y modalidad en que se trabajó, de tal manera que nuestro interés se centra, fundamentalmente, en el análisis del tipo y cantidad de errores cometidos. Por ser éste entonces, nuestro objetivo, la labor se encamina a realizar ajustes en nuestro instrumento a partir de detectar ítems o palabras consideradas como de nivel especial de dificultad.

Por lo anterior, no tiene lugar en este momento un análisis intra o intersujetos. No se considerará en términos de análisis, la frecuencia de errores presentada por sujeto.

CONCLUSIONES

Después de haber pasado por diferentes etapas, la aplicación del presente instrumento ha dado como resultado un número específico de palabras en las diferentes áreas que lo conforman. Salvo el área inicial, conocida como de vocales, han quedado cierto número de palabras que son justamente las de interés en la presente investigación; estas palabras son las que representan un nivel de dificultad especial dentro del instrumento, y es a partir de ellas que centraremos nuestra atención para ajustar el instrumento y determinar su nivel adecuado de dificultad con respecto hasta lo aquí analizado y al nivel de tercer grado de educación primaria.

Estos datos que hemos obtenido como resultados hasta ahora forman parte de uno de dos aspectos que se han desarrollado durante la presente investigación; por un lado, esto queda dentro de lo que se ha registrado y plasmado como parte de los datos. El segundo aspecto se refiere a lo que hasta ahora no ha sido considerado dentro de lo anterior, aquello que no ha sido registrado hasta este momento pero que sin embargo, merece ser considerado como parte de la presente investigación con el fin de enriquecerla y encaminarla positivamente en sus siguientes etapas.

Sobre el primer aspecto, en lo que se refiere al área de Vocales y la cual no representó dificultades de consideración, (lo cual se pudo observar en la frecuencia de errores ya que la cantidad máxima en este sentido fue de uno) podemos observar que sucedió así debido a que los sujetos que participaron en la investigación, prácticamente dominan dicha área ya que por el tipo de ejercicios que practican, el manejo y dominio de las vocales es un pre-requisito o habilidad básica para ello. Ejercicios tales como contestar preguntas específicas acerca de diversas prosas en el cuaderno de ejercicios de tercer grado, completar frases y oraciones pertenecientes a diferentes historias o prosas. Pudimos observar entonces que los menores prácticamente dominan el manejo de las vocales aun cuando el orden en que les fueron dictadas fue diverso.

En el área de Palabras, al principio la incidencia total en cuanto a errores fue elevada con respecto fundamentalmente a la cantidad de ellas, ya que sumaron veintinueve (29). Al desechar aquellas que presentaban algún error de tipo

ortográfico solo quedaron menos de la mitad, fueron doce (12) y de ellas solamente siete (7) representaron un nivel de dificultad especial (es decir, cumplieron con el criterio del 15%).

Aunque existieron muchas palabras que implicaban algún error de tipo ortográfico y estas no fueron consideradas como de especial nivel de dificultad, es importante señalar que en este grado de primaria, el tercero, se introducen algunos ejercicios de ortografía, tales como diferenciar entre letras que suenan igual pero se escriben de diferente manera aún y cuando representan el mismo fonema como las letras "v" y "b".

Para el área de frases y oraciones, donde originalmente se registraron dieciséis (16) palabras como erróneas, al descartar aquellas que implicaban algún tipo de error ortográfico, el número se redujo a menos de la mitad (a siete -7-) y de este número las que representaron un nivel especial de dificultad solamente fueron dos (2). Algunos de los ejercicios que se insertan en el cuaderno de trabajo se refieren precisamente a completar frases y oraciones a partir de por ejemplo, imágenes impresas o completar esta frases partiendo de algunos datos claves.

El área de Prosas y Versos, la cual fue la mas elevada en cuanto al número total de palabras con incidencia en frecuencia de error (ciento sesenta y uno -161-), encontramos que siempre sucedió así ya que descartando aquellas que implicaban mala ortografía, obtuvimos un total de cuarenta y cuatro (44), mientras que de este número solamente veintitrés (23) implicaron un nivel de dificultad especial (cumplieron con el criterio del 15%). Este número aparece tan alto en relación a las otras áreas y con respecto al total de palabras de especial nivel de dificultad, debido a que es el área mas grande en cuanto a numero de palabras que involucra, ya que agrupa tanto a prosas como a versos.

Como se pudo observar, esta última área es considerablemente mayor que las tres primeras, de manera que se registraron aquí la mayor cantidad de errores. A pesar de ello, el número de palabras que se consideraron de especial nivel de dificultad no es tan alto si tomamos en cuenta que fueron solamente veintitrés (23).

En relación al segundo aspecto, (aquel que mencionábamos que se refiere a lo que hasta aquí no se ha registrado o ha escapado a los datos plasmados hasta ahora), podemos decir que principalmente gira sobre un punto: la atención de los sujetos al recibir el dictado del instrumento de evaluación conductual. Pudimos observar que los sujetos de este nivel de primaria, no "resisten" mucho en un ejercicio de dictado, rápidamente se cansan o bien, se desesperan.

Se pudo observar esto principalmente en ejercicios con los que no están acostumbrados a trabajar, tales como de dictado extenso. Básicamente los ejercicios a los que están habituados son con una estructura de prosa y a ser trabajados en el nivel de la lectura, según se pudo comprobar en el cuaderno de ejercicios que manejan, por esto es que suponemos que los sujetos no tenían tanta "resistencia" ante la situación de dictado.

Esta situación fue de manera especialmente evidente en la prosa llamada "El Mono Rosa", la cual, podemos decir, fue muy agotadora para los sujetos, ya que en los dos grupos en que fue aplicada, en ningún caso fue posible completarla sin hacer cuando menos una pequeña pausa. Debido a la inquietud y desesperación mostrada por los sujetos ante la extensión de la prosa del Mono Rosa, se tuvo que dividir dicha prosa en dos partes, dictando primero una y permitiendo un descanso de diez minutos -10'- (el cual no estaba considerado dentro de la metodología) antes de dictar la segunda. Esta situación no había sido prevista, no se esperaba que sucediera algo similar, de tal manera que los ajustes se hicieron sobre la marcha.

Es importante señalar también, que la presente investigación aún cuando ha alcanzado y cubierto el objetivo trazado inicialmente, deja abierta la posibilidad y el panorama para realizar futuras investigaciones sobre líneas similares. Principalmente, resulta de singular interés centrar la atención a futuro sobre algunas variables que debido a la naturaleza de nuestro objetivo, no fue posible incluir en este espacio; dichas variables estarían relacionadas con aspectos neurológicos por un lado y con discriminación de estímulos, por otro.

Las variables a tratar, estarían involucradas entonces con la detección de errores de tipo disléxico y con la modalidad de dictado en los estímulos auditivos, a saber:

- A. Introducir la variable de agudeza o discriminación auditiva en los casos de frecuencia considerable de errores de tipo disléxico. Investigar la posible relación discriminación-error, para el caso de la modalidad de dictado (estímulos auditivos).
- B. Investigar la relación entre errores de tipo disléxico y un posible daño o alteración neurológica (disfunción cerebral mínima en particular).

Dichas vertientes como posibilidades de investigación a futuro, sin duda alguna serán de gran valor en el ámbito de la educación especial y aún en el de la educación formal.

Es evidente, que ambos factores o variables pueden tener un peso importante en la aparición de errores de tipo disléxico, así como en el momento de diseñar una posible estrategia de intervención o tratamiento, sin embargo, como mencionamos anteriormente, será otro momento el apropiado para abordar tal situación.

ALTERNATIVAS O PROPUESTAS

Después de haber detectado aquellas palabras que constituyen o representan un nivel de dificultad especial en el instrumento de evaluación conductual en la modalidad de dictado, y en particular para niños que se encuentran cursando el tercer grado de educación primaria, nos disponemos ahora a realizar algunas propuestas que tendrán repercusión directamente en la modificación de estas palabras que se consideran especiales, pero esencialmente respetando la estructura del instrumento, la cual, según los resultados, no supone modificación alguna.

La propuesta de los autores de la presente investigación con el fin de enriquecer la misma, fundamentalmente girará sobre dos aspectos, los cuales, nos llevarán a conseguir el objetivo inicialmente planteado, y son:

1. Substituir aquellas palabras que representan un nivel de dificultad especial en la modalidad de dictado en el instrumento de evaluación conductual. Esta substitución tendrá lugar por un sinónimo y se buscará que represente un grado de dificultad similar al del tercer grado de educación primaria. En los casos de las palabras con nivel de dificultad especial en el área de Versos, se buscare una palabra que además de ser sinónimo tenga un sonido similar al que tenía la palabra anterior, se buscare que la palabra "rime" y se encuadre adecuadamente en el verso.

2. Proporcionar algunos elementos claves con respecto a la metodología, en particular sobre el aspecto operativo en la modalidad de dictado y que contribuirán a una mayor agilización en la aplicación del instrumento.

A continuación presentaremos las palabras que implican un nivel especial de dificultad así como su sinónimo, agrupadas por área de dictado.

PALABRA (Especial nivel de dificultad)

SINONIMO (Substitución)

AREA: PALABRAS

Fusil (Fisil, Fusir, Fucil)

Rifle

Buscar (Bucar, vuscar)

Investigar

Columpiaba (Colunpiava, Columpida, Colupiava, Colimpiava, Colupiaba).

Temblaba

Garrafón (Garafon)

Botellón

Abdomen (Apdomen, Adomen, Afdomen, Acdomen, Obdomen, Abomen, Addomen).

Panza

Bueyes (Buelles, Boelles, Guelles, Vuelles, Huelles, vueyes)

Toros

Dañino (Nanino, Danimo, Danino, Danino)

Maléfico

PALABRA (Especial nivel de dificultad)

SINONIMO (Substitución)

AREA: FRASES Y ORACIONES

Gemelo (Guemelo, Gemero, Jemelo).

Mellizo

Aeroplano (Areoplano, Airopiano, Arioplano)

Avión

PALABRA (Especial nivel de dificultad)

SINONIMO (Substitución)

AREA: PROSAS Y VERSOS

Hierba (Ilerba, yerba, llerva, Hyerba)

Pasto

Convertirte (Combertirte, Cobetite)

Ser

Acercó (Aserco, Arserco, Aserko)

Llego hasta allí

Humo (Umo, uno)

Cenizas

Humeando (Umeando, umiando, huniando)

Echando cenizas

Volvió (Bolbio, bolvio, volvi, bolbi, blovio, voblio)

Ya no fumó

Agarró (Agaro, argarro, argaro)

Atrapó

Entonces (Entonses, entontes, entons)

Siendo así

Tuviese (Toviese, Tubiese, Tobiese)

Contara con

Arrepietas (Arepietas, Arepietas)

Lamentes

Quizá (Kisa, quisa)

Tal vez

vio (bio)

notó

Exacta (Esata, esacta)

Correcta

Hay (ay, ahi, ai)	Aparecen
Ciencia (Siensia, siencia)	Saber
Guerra (Gerra, guera, gerra)	Pelea
Velito (Belito, delito, pelito)	Pañuelito
Pajecito (Pajesito, Pagecito)	Mozito
Verdinegra (Berdinegra, Verdinera, verdinega)	Verde y negra
Hondos (Ondos)	Bajos
Relojes (Reloges, reloces)	Cronómetros
Imprenta (Inprenta, Imfrenta)	Prensa
Bostezando (Botesando, vostesado, bostesando, vostecando)	Dormitando

Las palabras substituidas fueron en su mayoría extraídas de diccionarios de sinónimos y escogidas a la vez por el nivel de dificultad, es decir, aquellas que guardan un nivel similar con las que no se consideraron especiales con respecto al mismo.

Esta elección de sinónimos se llevo a cabo tomando en cuenta que estas palabras implicaran dentro de su estructura un nivel similar a las del resto, aunque en algunos casos hubo necesidad de colocar mas de una palabra debido al arreglo del texto en que se encuentran. Esto sucedió principalmente en el área de prosas.

En relación al segundo aspecto, la propuesta que surge es realizar la aplicación del instrumento de dictado en tres sesiones diferentes, con el fin de evitar "cansar" a los alumnos durante la realización de la misma. Como se

pudo comprobar y se señaló anteriormente, uno de los ejercicios que contiene el instrumento resultó agotador y cansado para ellos de sobremanera, en particular, el ejercicio que se encuentra en el área de prosas y versos y que lleva por nombre "EL MONO ROSA". De esta manera la propuesta gira en torno a dividir el instrumento en la modalidad de dictado con fines de aplicación; esta división será en tres partes y cada una de ellas se aplicará en diferente sesión. La división será la siguiente:

SESION NUMERO UNO: DICTADO DE VOCALES,
 DICTADO DE PALABRAS,
 DICTADO DE FRASES Y ORACIONES.

SESION NUMERO DOS: DICTADO DE PROSAS.

SESION NUMERO TRES: DICTADO DE VERSOS.

Con lo anterior, la prueba sufre algunas modificaciones, pero como se señaló previamente, la estructura es la misma.

Es importante señalar que el instrumento ha quedado dividido en tres partes, debido a que, como mencionamos anteriormente, resultó agotador de sobremanera, aplicarlo en una sola sesión (especialmente la prosa de "El mono rosa"). Esto nos plantea una doble situación, de la que ha sido necesario hacer una elección, a saber:

1. Aplicar el instrumento en tres sesiones, podría reducir el índice de confiabilidad en lo que a resultados obtenidos se refiere.

2. Aplicar el instrumento en una sola sesión, tal como estaba diseñado inicialmente, puede reducir el índice de confiabilidad debido al cansancio que provoca en los sujetos (el cansancio sería entonces una variable que afecta el resultado).

Una vez consideradas y analizadas dichas variables, hemos optado por incluir la primera, debido principalmente, a que consideramos que la variable cansancio puede tener mucho más peso aún sobre el rendimiento; encontramos a esta variable como aquella que podría afectar de manera más evidente los resultados, que en el caso de la aplicación del instrumento en tres sesiones.

**INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL PARA DETECTAR
ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN LA ESCRITURA
DE NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA
BAJO LA MODALIDAD DE DICTADO**

PRUEBA DE DICTADO

Esta prueba consta de cuatro partes: dictado de vocales, dictado de palabras, dictado de frases y oraciones y dictado de párrafos.

El instructor o aplicador de la prueba debe leer las vocales, palabras, frases, oraciones y párrafos en voz alta y clara y con el énfasis adecuado. Para evitar cometer errores en su lectura, se sugiere que lea las diferentes partes con anticipación a la aplicación de la prueba, para que este familiarizado con ellas y las dicte de manera fácil y natural.

La prueba se aplica en tres sesiones: en la primera se aplica el dictado de vocales, de palabras y de frases y oraciones; en la segunda el dictado de prosas y en la tercera el dictado de versos.

En cada sesión, la administración de la prueba se inicia con la distribución de las hojas de respuesta, asegurándose que el niño tenga lápiz y/o pluma a la mano, y pidiéndole que ponga en la prueba su nombre y el grupo al que pertenece. A continuación, para cada parte de la prueba, el evaluador dará las instrucciones precisas.

DICTADO DE VOCALES

Para el dictado de vocales, el instructor les dirá a los niños: "Les voy a dictar unas letras, que van a escribir una debajo de la otra. Si alguien no oyó bien, levante la mano y le repito la letra dictada". A continuación, el instructor leerá las vocales en el orden que está especificado en la prueba.

Cada vocal aparece tres veces, en orden azaroso, con la finalidad de estar seguros de la respuesta del niño.

A, I, U, E, O

U, A, O, I, E

O, I, U, E, A.

DICTADO DE PALABRAS

Esta parte de la prueba consta de 40 palabras. El instructor dictará cada palabra diciéndola en voz alta y una vez que el niño la haya escrito, dictará la siguiente palabra.

Al niño se la darán las siguientes instrucciones: “Les voy a dictar una lista de palabras. Primero escuchen la palabra y después escríbala en la hoja de respuestas. Escriban cada palabra una abajo de la otra en forma de lista. Si no escuchan bien o tienen duda, levanten la mano y yo les repito la palabra”.

PALABRAS

melón

deber

boda

investigar

rifle

loro

niña

pato

rana

blanda

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

gallo

mono

tarde

mundo

gabán

José

taza

toros

broma

mapa

chillón

Nora

raro

jirafa

pregunta

número

panza

mañana

fábula

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

maléfico

valija

Fabiola
orejas

gusano

blancura

confundida

mentiroso

campanario

temblaba

alacena

DICTADO DE FRASES Y ORACIONES

Esta parte de la prueba consta de once frases y oraciones. El instructor leerá cada una de ellas con voz clara, fuerte y dándoles la entonación adecuada. Ya que hay algunas oraciones más largas, se sugiere que el evaluador haga una pausa, indicada en las oraciones por medio de una separación con una línea diagonal. Antes de dictar cada oración, el instructor dirá al alumno "siguiente oración", para que este sepa que se trata de una nueva y la escriba al comienzo del renglón.

Las instrucciones a los alumnos son: "Les voy a dictar una serie de frases y oraciones. Quiero que cada una de ellas la escriban comenzando en un renglón; yo les voy a avisar cuando empiece cada oración. Si quieren que les repita las oraciones, por favor levanten la mano".

FRASES Y ORACIONES

El mellizo de Arturo / es más chico que el

La piñata está llena / de frutas y dulces

El tío Gilberto / tiene un avión

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

Esta parte de la prueba consta de tres lecturas en forma de prosa. Primeramente el instructor leerá completamente a los niños cada lectura, y después se las irá dictando, haciendo las pausas donde se sugiere, por medio de la separación con la línea diagonal. Por último, es importante recordar que no se debe olvidar dictarles a los niños los signos de puntuación marcados en las lecturas.

Las instrucciones a los niños serán 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 que les haya leído la lectura les dirá: "Bien, ahora se las voy a dictar. Escriban en sus hojas de respuesta y cuando quieran que les repita algo por favor me avisan".

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 limite del bosque, / y desde allí noto, / a poca distancia, / un joven quefumaba tranquilamente su pipa, / sentado al pie de un árbol. /

Ante aquel espectáculo / abrió los ojos / y la boca. / Pensaba para si: / !Si yo contara con una pipa! / !Que lindo volver a casa echando cenizas!. /

Mientras miraba al joven, / notó que el fumador dejaba la pipa sobre el pasto, / se estiraba dormitando / y se quedaba dormido. /

El monito color de rosa / no lo pensó mas: / llegó hasta allí despacito, / atrapó la pipa / y desapareció rápidamente / en la selva. /

Los padres y hermanos, / los parientes y amigos, / le vieron llegar a casa / con la pipa en la boca, / echando cenizas como una chimenea. / !Que 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 / acabaras por ser / tu también un hombre ... / y siendo así tal vez lo lamentos. /

El monito color de rosa / quedó confundido / y preocupado. / Después tiro la pipa / y desde aquel día / ya no fumó. /

EL GALLO

Las obligaciones de un gallo / no pueden ser mas 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 cronómetros despertadores, / porque sabe muy bien / que no hay cronómetro 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 correcta, / 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. / Aparecen flores, / mariposas / y pájaros. /

DICTADO DE VERSOS

Esta última parte de la prueba consta de cuatro pequeñas lecturas en forma de verso. Primeramente el instructor leerá completamente a los niños cada lectura, y después se las irá dictando, haciendo las pausas donde se sugiere, por medio de la separación con la línea diagonal. Además, el instructor dirá a los niños que él les mencionará cuando deben cambiar de renglón al escribir en las hojas de respuesta. Por último es importante recordar que no se debe olvidar dictarles a los niños los signos de puntuación marcados en las lecturas.

Las instrucciones son: "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 dirá: "Ahora voy a dictárselos. Como se trata de un verso, cada estrofa tiene que ir en un renglón. Yo les voy a avisar cuando acabe un renglón, diciéndoles 'siguiente renglón'. Escriban en sus hojas de respuesta y cuando quieran que les repita algo por favor levanten la mano".

VERSOS

HAZ LIBROS DE AMOR

!Señor Editor! /
Haz libros de amor /
que tengan escrito /
el grito infinito /
de un mundo mejor. /
No imprimas jamás /
palabras de pelea; /
el odio en la tierra /
destruye la paz. /
Señor de la prensa, /
la pelea es afrenta... /
Tiene la riñez /
la mirada atenta /
para que le des /
libros que sean buenos,
libros que estén llenos /

de cuentos amenos, /

de saber y de amor. /

!Por favor,

señor editor, /

Haz libros de amor! /

LA SEÑORA LUNA

La señora Luna /

le pidió al naranjo /

un vestido verde /

y un pañuelito blanco. /

La señora Luna /

se quiere casar /

con un mozito /

de la casa real. /

Duérmete, / Natacha, /

e iras a la boda /

peinada de moño /

y en traje de cola. /

LA TORTUGA

Verde y Negra, / 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 pastos /
les gustan mucho / las hojas. /
Habitan en hoyos bajos /
y se miran / como hermanas. /

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Aragón, L. ELABORACION DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL CON VALIDEZ DE CONTENIDO Y DE TRATAMIENTO PARA NIÑOS DISLEXICOS. Tesis (maestría). U.N.A.M.; E.N.E.P.-I. 1990.

2. Azcoaga, J.E. ; Belle, J.A. ; Citrinovitz, J. ; Derman, B. y Frutos, W.M. LOS RETARDOS DEL LENGUAJE EN EL NIÑO. Buenos Aires, Paidós. 1979. cap. 11, pags. 186-210.

3. Baron, J. "Orthographie and Word-specific Mechanisms in Childrens reading of Words". CHILD DEVELOPMENT. 1979. 50. p. 60-72.

4. Castillo, E. "Problemas de aprendizaje". DISLEXIA. Tesina. U.N.A.M.; E.N.E.P.-I. 1988. p. 5.

5. Friedman, J. DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA. cap. II "Lentos de aprendizaje". Ed. CECSA. México, 1980.

6. Jadouille, A. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DISLEXIA. Buenos Aires. Kapelusz. 1966. cap. 4. p. 126-156.

7. Konstat, Z. E. DISLEXIA, IMPORTANCIA Y TRATAMIENTO. México. Cuadernos de Educación Especial. S.E.P. 1977. cap. 1. p. 15-36.

8. Larousse. SINONIMOS / ANTONIMOS. Diccionario. México. Ed. Larousse. 1986.

9. Layton, J. R. THE PSYCHOLOGY OF LEARNING TO READ. U.S.A. Academic Press. 1979. p. 251-253.

10. Mucchielli, R.; Bourcier, A. "LA DISLEXIA", CAUSAS, DIAGNOSTICO Y REEDUCACION. Buenos Aires. Kapelusz. 1979. p. 61-74.

11. Myers, P. y Hammill. METODOS PARA EDUCAR NIÑOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE. Ed. Limusa. México, 1983.

12. Nieto, M.E. ANOMALIAS DEL LENGUAJE Y SU CORRECCION. México. Ed. Librería de Medicina. 1967. p. 203-209.

13. Perelló, J.; Camprodon, G.; Gregori, M. L.; Vendell, I. y Brucet, M. PERTURBACIONES DEL LENGUAJE. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana. 1979.

14. Quirós, J. B. y Schragar, O. FUNDAMENTOS NEUROPSICOLOGICOS EN LAS DISCAPACIDADES DEL APRENDIZAJE. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana. 1971. p. 106-112.

15. Robles, M. "Retrospectiva sobre el concepto de dislexia". LA DISLEXIA COMO UN PROBLEMA DE NATURALEZA PSICOPEDAGOGICA. Tesis. U.N.A.M. E.N.E.P.-I. 1990. p. 8-9.

16. Schiavonni, C. EL MITO MOTOR DE LA DISLEXIA. Prisma, México. 1980.

17. Shinn, M. R.; Tindal, G. A.; Spira, D.A. "Special Education Referrals as an index of teacher tolerance: Are teachers Imperfect tests?. EXCEPTIONAL CHILDREN. V. 54. 1. 1987. 32-40.

18. Siegel, L. S. "Deep Dyslexia in Childhood?". BRAIN AND LANGUAGE. 1985. 26. 16-27.

19. Skinner, B. F. "Por qué necesitamos máquinas de enseñanza", en: Bijou, S. Baer, D. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL. México. Trillas. vol. II. 1975.

20. Wagner, R. F. LA DISLEXIA Y SU HIJO. México. Ed. Diana. 1979. cap. 8. p. 118-124.

21. Valett, R. DISLEXIA. Barcelona. Ed. Ceac. 1989. cap. 5 p. 66-71.

22. Zarzosa, L. "Repertorios mínimos para la comprensión de la lectura". Proyecto de neurociencias. UNAM; ENEP-I. 1990.

VOCAL	CAMBIO	fi
U	A	1
A	I	1
U	O	1
I	O	1
A	H	1

TABLA 1(A). FRECUENCIA DE ERRORES EN EL AREA DE VOCALES
(CAMBIO DE VOCALES).

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Fusil	13	Niña	2
Buscar	10	Chillón	11
Columpiaba	16	Número	3
Confundida	4	Fabiola	7
Taza	20	Orejas	6
Deber	22	José	4
Bueyes	22	Tarde	2
Bonito	3	Blancura	6
Alacena	17	Mañana	2
Jirafa	11	Gallo	1
Fábula	5	Daño	7
Abdomen	24	Campanario	1
Broma	6	Rana	1
Garrafón	17	Gabán	12
Boda	4		
TABLA 1(B). FRECUENCIA TOTAL DE ERRORES EN EL AREA DE PALABRAS.			

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Gilberto	28	Gemelo	13
Pañuelito	3	Aeroplano	10
Cinco	4	Pajarito	1
Pájaros	1	Agui	2
Por	6	Hay	4
Piñata	1	Cajita	1
Bonito	2	Frutas	1
Está	1	Chimenea	1

TABLA 1(C). FRECUENCIA TOTAL DE ERRORES POR PALABRA EN EL AREA DE FRASES Y ORACIONES.

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Había	26	Miraba	7
Valido	17	Pensó	2
Selva	30	Desapareció	20
Verde	23	Humeando	23
Hasta	22	Seramente	2
Allí	14	Y	6
Jóven	35	Volvió	25
Hierba	37	Cuyo	23
Quebrada	8	Agarró	12
Despacito	17	Fumaba	8
Fuerza	23	Echando	3
Convierte	26	Pensaba	20
Quizá	13	Bosque	7
Acercó	26	Yo	19
Volver	18	Dejaba	7
Vover	18	Dejaba	7
Humo	7	Hermanos	268

TABLA 1(D). FRECUENCIA TOTAL DE ERRORES POR PALABRA EN EL AREA DE PROSAS Y VERSOS.

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Hermanas	10	Imitar	3
Perejil	9	Hombres	15
Hojas	12	Frutas	3
Estiraba	3	Aeroplano	1
Padre	3	Mañana	1
Arbol	3	Cantan	1
Obligaciones	11	Aqui	1
Temprano	2	Claro	1
Relojes	8	Familia	1
Despertares	6	Niño	3
Siempre	1	En	1
Tiempo	1	Rama	1
Calor	1	Buscar	6
Mundo	1	Pañuelito	1
Mucho	1	Ante	4
Locos	3	Aquel	4

TABLA 1(D). CONTINUACION.

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Nuevo	4	Guerra	17
Señal	2	Odio	1
Sabe	5	Vestido	13
Hay	20	Pajecito	22
Primavera	16	Boda	6
Maripozas	3	Verdinegra	18
Delicioso	20	Habitan	24
Cubren	4	Hoyos	30
Nñez	25	Hondos	29
Favor	20	Parece	26
Paz	9	Viviera	7
Ciencia	20	Hojitas	9
Tierra	1	Hormigas	11
Destruye	14	Pensativa	11
Jamás	2	Viva	6
TABLA 1(D). CONTINUACION.			

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Correr	6	Imprenta	10
Alegre	2	Fumando	1
Jardín	2	Dueña	3
Irás	3	Reloj	4
Persiguiendo	7	Nuevo	3
Quedaba	3	Frio	3
Parientes	3	Imprimas	4
Naranja	3	Casar	3
Dijo	4	Hijo	5
Preocupado	3	Confundido	4
Ser	1	Fijado	3
Tuviera	4	Afrenta	1
Sorpresa	3	Pelo	2
Altanero	4	Vivía	4
Grano	1	Asi	2
Escrito	1	Ser	2
Amarilla	1		

TABLA 1(D). CONTINUACION.

PALABRA	fi	PALABRA	fi
También	2	Vió	14
Entonces	11	Abrió	1
Gracioso	11	Distancia	2
Tuviese	21	Chimenea	1
Rapidamente	2	Mono	1
Arrepentirás	9	Haya	23
Era	2	Dificiles	16
Corazón	25	Levantarse	9
Espectáculo	5	Avisar	20
Boca	12	Haz	60
Bostezando	18	Hace	30
Llegar	4	Hora	11
Acabarás	4	Exacta	25
Quizá	8	Caso	2
Vieron	8	Amanecer	12
Llegó	1	Debe	10

TABLA 1(D). CONTINUACION.

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Fusil	13	Buscar	10
Columpiaba	7	Confundida	4
Bueyes	22	Broma	5
Garrafón	16	Abdome	23
Número	3	José	4
Blancura	6	Dañino	7

TABLA 2 (A). FRECUENCIA DE ERRORES EN EL AREA DE PALABRAS (LIBRE DE ERROR DE TIPO ORTOGRAFICO).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Gemelo	13	Pañuelito	3
Aeroplano	10	Pájaros	1
Hay	4	Cajita	1
Esta	1		

TABLA 2(B) FRECUENCIA DE ERRORES EN EL AREA DE FRASES Y ORACIONES (LIBRES DE ERRORES DE TIPO ORTOGRAFICO).

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Hierba	36	Exacta	24
Quedaba	6	Hay	20
Convertirse	24	Cubren	3
Acercó	24	Ciencia	20
Humo	41	Guerra	17
Humendo	19	Velito	18
Volvió	22	Pajecito	22
Agarró	8	Boda	6
Entonces	9	Verdinegra	17
Tuviese	19	Hondos	28
Arrepentirás	9	Relojes	8
Bostezando	18	Depertadores	6
Quizá	7	Mundo	1
Vió	13	Locos	4
Abrió	1	Imitar	4
Chinenea	1	Aeroplano	1

TABLA 2 (C). FRECUENCIA DE ERRORES EN EL AREA DE PRBAS Y VERSOS (LIBRES DE ERROR DE TIPO ORTOGRAFICO).

PALABRA	fi	PALABRA	fi
Claro	1	Rama	1
Aquel	4	Irás	3
Altanero	4	Imprenta	10
Dueña	3	Reloj	4
Imprimas	4	Confundido	3
Fijado	2	Amarilla	1
TABLA 2 (C). CONTINUACION.			

PALABRA	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi
Fusil	13	Fisil	8	Fusir	3	Fucil	2		
Buscar	10	Bucar	8	Vuscar	2				
Garrafón	16	Garafón	16						
Abdomen	23	Apdomen	12	Adomen	2	Afdomen	1	Acdomen	3
		Obdomen	1	Abomen	2	Addomen	1		
Bueyes	22	Buelles	4	Boelles	2	Guelles	10	Vuelles	2
		Huelles	1	Vueyes	3				
Dañino	9	Ñanino	1	Dañimo	2	Danino	3	Daniño	3
<p> TABLA 3(A). FRECUENCIA DE ERRORES EN EL AREA DE PALABRAS (PALABRAS QUE CUMPLEN CON 15% DE INCIDENCIA TOTAL). </p>									

PALABRA	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi
Gemelo	13	Guemelo	6	Gemero	4	Jemelo	3
Aeroplano	9	Areplano	4	Aioplano	3	Arioplano	2
TABLA 3(b). FRECUENCIA DE ERRORES EN EL AREA DE FRASES Y ORACIONES (PALABRAS QUE CUMPLEN CON 15% DE INCIDENCIA TOTAL).							

PALABRA	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi
Hierba	35	lherba	10	Yerba	15	Llerva	4	Hyerba	6
Convertirte	24	Combertirte	20	Cobetite	4				
Acercó	24	Asercó	12	Arsercó	11	Aserkó	1		
Humo	40	Umo	28	uno	12				
Humeando	19	Umeando	9	Umiando	8	Humiando	2		
Volvió	22	Bolbio	3	Bolvio	8	Volvi	1	Bolbi	1
		Blovio	1	Voblio	8				
Agarró	7	Agaró	4	Argarró	2	Argaró	1		
Entonces	10	Entoses	6	Entontes	2	Entons	2		
Tuviese	19	Toviese	8	Tubiese	9	Tobiese	2		
Arrepientas	9	Arepietas	3	Arepientas	6				
Bostezando	19	Bostesando	10	Botesando	2	Vostesado	3	Vostecando	4

**TABLA 3(C) . FRECUENCIA DE ERRORES EN EL
 AREA DE PROSAS Y VERSOS
 (PALABRAS QUE CUMPLEN CON
 15% DE INCIDENCIA TOTAL):**

PALABRA	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi	ERROR	fi
Quizá	8	Kisá	2	Quisá	6				
Exacta	23	Esacta	22	Esata	1				
Vió	14	Bió	14						
Hay	21	Ay	12	Ahi	6	Ai	3		
Ciencia	21	Siensia	17	Siencia	4				
Guerra	17	Gerra	10	Guera	6	Gerra	1		
Velito	18	Belito	9	Delito	6	Pelito	3		
Pajecito	22	Pajesito	15	Pagecito	7				
Verdinegra	17	Berinegra	9	Verdinerá	5	Verdinega	3		
Hondos	28	Ondos	28						
Relojes	8	Reloges	7	Reloces	1				
Imprenta	9	Imprenta	7	Infrenta	2				

TABLA 3(C). CONTINUACION.