

65
20



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
"IZTACALA "

**ACTITUDES, EXPECTATIVAS Y AUTOESTIMA
DEL PROFESOR CON NIÑOS CON PROBLEMAS
DE COMPRESION DE LECTURA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

**MONROY GUTIERREZ GLORIA PATRICIA
OROSCO RIVAS MA. ESTELA**

LOS REYES IZTACALA,

1994.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN.**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**ACTITUDES, EXPECTATIVAS Y AUTOESTIMA DEL PROFESOR
CON NIÑOS CON PROBLEMAS DE COMPRESION DE LECTURA**

A MI HIJO:

Mi razón de ser y de vivir, por
haber inspirado mi superación -
personal:

Héctor Alejandro

A MIS PADRES:

Por el infinito e incondicional
apoyo y cariño que me han brin-
dado a través de mi vida:

Gloria y Jesús

A MIS HERMANOS:

Por las grandes alegrías y tris-
tezas que hemos compartido:

Yolanda, Gerardo, Hipólito,
Ma. de Jesús, Ma. del Pilar y
Adriana.

Paty

A MIS SOBRINOS:

Laura, Gerardo, Alejandro, Miguel,

José Antonio y Marcela.

A MIS GRANDES AMIGOS:

Ma. Estela.

Quería tan sólo intentar vivir,

lo tendía a brotar espontáneamente de mí.

¿ Por qué habría de serme

tan difícil en ciertos momentos?

Paty

A MIS PADRES:

Con todo mi amor, para quienes me
han brindado su apoyo y cariño
a lo largo de toda mi vida y mis
estudios:

Leonor y Adolfo

Mil Gracias

A MI FAMILIA:

Que me ha brindado su confianza
y cariño.

A CARLOS:

Por que hemos compartido la con-
fianza, el respeto y sobre todo
un amor sincero.

Estela

A MIS MAESTROS:

Con cariño y respeto, les --
agradezco su apoyo y orientación
y por sus invaluables conocimientos
para la realización del pre-
sente trabajo:

Mtra. M. Rocío Soria Trujano.

Lic. José Esteban Vaquero C.

Mtra. Laura Evelia Torres V.

INDICE

| | Pags. |
|--|-------|
| Resumen. | |
| Introducción | 2 |
| Cap. 1. Antecedentes del Area de Educación Especial. | 6 |
| - Panorama Histórico. | |
| - Etiología de los Problemas de Aprendizaje. | |
| - Problemas de Aprendizaje. | |
| Cap. 2 La Lectura y la Comprensión de la Misma. | 31 |
| - Lectura. | |
| - Comprensión de lectura. | |
| - Desarrollo de las Aptitudes de Lectura. | |
| - Factores Relacionados con los Trastornos de Lectura. | |
| - Tipos de Problemas de Lectura. | |
| - Evaluación de las Aptitudes de Lectura y Comprensión de la Misma. | |

| | Pags. |
|---|-------|
| Cap. 3. El Fracaso escolar. | 70 |
| - Factores Biológicos. | |
| - Factores de Motivación. | |
| - Factores que Intervienen en el Desarrollo Educativo. | |
| - Factores Físicos y Sensoriales. | |
| - Modos de Contrarrestar las Dificultades de Aprendizaje. | |
| Cap. 4. Características Propias del Profesor. | 83 |
| - La Deformación Profesional del Docente, | |
| - Expectativas y Actitudes del Profesorado. | |
| - Un Modelo de Expectativas del Profesor. | |
| - Las Expectativas del Profesor y sus Efectos en el Niño. | |
| Cap. 5. Autoestima del Profesor hacia los Niños con Problemas de Comprensión de Lectura. | 100 |
| - Concepto de Autoestima. | |
| - Afecto y Aceptación por parte del Alumno. | |

Pags.

- Los Afectos sobre la Conducta del Alumno.
- La Personalidad del Profesor en las Necesidades del Alumno.
- Actitudes del Profesor.

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Metodología | 115 |
| Resultados | 118 |
| Discusión y Conclusiones | 126 |
| Referencias | 142 |
| Apéndices (cuestionarios y gráficas). | 148 |

RESUMEN

Las conductas negativas que manifiestan los niños con problemas de aprendizaje pueden ser, en gran parte, originadas por la conducta del profesor. Las actitudes y expectativas desfavorables hacia estos niños; y la baja autoestima de los profesores repercuten desfavorablemente en el rendimiento académico de éstos. La presente investigación tiene como objetivo analizar las actitudes, expectativas y autoestima de los profesores con niños con problemas de comprensión de lectura. El capítulo 1, describe los antecedentes de la Educación Especial; el capítulo 2, define el aprendizaje de la lectura y su comprensión; el 3 capítulo, expone el fracaso escolar del niño; el capítulo 4, explica las características del profesor y sus expectativas hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje y; el capítulo 5, define la autoestima y la actitud del profesor hacia estos alumnos. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los profesores obtuvieron puntajes en la escala, que indican actitudes y expectativas pesimistas hacia los estudiantes de bajo rendimiento. En cuanto a la autoestima también los puntajes la identifican como baja. Los datos confirman que las conductas del maestro, en cuanto al tipo de actitudes, expectativas y autoestima, establecen y desarrollan interacciones deficientes e inadecuadas con los niños con problemas de comprensión de lectura.

INTRODUCCION

El problema que radica en las escuelas primarias es grande, ya que en cada una de ellas existe un alto índice de niños con problemas de aprendizaje, específicamente con problemas de comprensión de lectura.

Un sujeto que no puede aprender a leer y escribir o que lo hace con dificultad está sujeto a presiones del medio ambiente y puede tener problemas en la adquisición general de conocimientos, puesto que éstos se transmiten a través de la lectura y escritura, en la mayoría de los casos.

Se considera que las características de un buen lector comienzan a desarrollarse desde los primeros años escolares del niño, se hace evidente entonces lo importante que es detectar y corregir a edades tempranas las habilidades en la lectura y escritura para evitar muchos fracasos escolares.

Se han analizado las causas por las cuales un niño no puede aprender a leer y a escribir, mencionando diversos factores: desnutrición, defectos visuales o auditivos, problemas físicos graves, deficiencias culturales en el medio ambiente, en el cual se desveluene el escolar y una motivación insuficiente en el

ámbito escolar, donde el papel del profesor es de suma importancia para el desarrollo académico del estudiante.

Los problemas que a menudo encontramos dentro del área académica son los siguientes: sustitución u omisión de letras al leer (dislexias); y al escribir o tomar dictados (disgrafías); falta de fluidez en la lectura, carencia de comprensión en lo leído, etcétera. Muchos de estos casos se deben a que el sujeto no cuenta con los prerequisites necesarios para leer. Sin embargo, la causa de la mayor parte de las dificultades no radica únicamente en las características del escolar, sino en los métodos de enseñanza y las propias características del profesor.

Desde que inicia el ciclo escolar, el niño se ve implicado en interacciones con el profesor, esencialmente matizadas por las actitudes de éste; que pueden en un primer momento manifestarse en aceptación o rechazo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje muchos maestros tienden a considerar al niño, en el ámbito escolar, como un elemento aislado. Por lo que el contenido de la psicología afectiva del niño, es a menudo, el resultado de la posición sentimental del profesor. Las reacciones sentimentales del profesor variarán de acuerdo a cada alumno según sus éxitos escolares, su conducta, su carácter, etcétera. La actitud del profesor puede ser negativa o positiva, de aceptación o rechazo y es resultado de las capacidades académicas del niño, lo cual influye en el rendimiento ~~aca-~~

démico del alumno.

Las expectativas de los profesores hacia los niños de bajo rendimiento, ya sean positivas o negativas, tienden a originar vínculos también de rechazo o aceptación. El contacto emocional y académico se establece con los alumnos más brillantes. La autoestima del profesor cuando es baja se manifiesta en una actitud sentimental, irreflexiva y a menudo arbitraria que motiva la simpatía hacia el niño con problemas de aprendizaje.

Es así como la educación supone, desde el primer contacto con un determinado niño, el nacimiento de la pareja afectiva, — cuya armonía o desacuerdo puede dirigir toda la enseñanza, hacia diversos caminos de éxitos o fracasos. Es por eso que la presente investigación tiene como objetivo, analizar las actitudes, expectativas y autoestima del profesor hacia los niños con problemas de comprensión de lectura, con el fin de investigar la función — del profesor en la canalización, muchas veces errónea, de niños con problemas de aprendizaje a centros psicopedagógicos. Estos — niños al no superar su problemática son estigmatizados como individuos que no han desarrollado suficientemente sus capacidades — intelectuales, sin tomar en cuenta aspectos emocionales del niño, que pudieran estar afectando su rendimiento académico.

Las normas de funcionamiento de las diferentes áreas académicas, como el aprendizaje de la comprensión de lectura, varían

según las expectativas, actitudes y autoestima del profesor, -- quien al observar al niño que tiene algunas dificultades en la lecto-escritura, ya lo considera como un individuo con problemas de aprendizaje que muestra pocas posibilidades de superar su - problema. Por lo que en muchas ocasiones, lo canalizan al área - de educación especial diagnosticado como un niño con retardo mental.

Consideramos que la educación de profesionales, especial- mente en los campos de la salud mental y la educación, así como sobre la naturaleza del retardo mental, es imprescindible para - evitar el mal uso de esta categoría diagnóstica.

Este subproyecto constituye una parte integral del pro-- yecto general, titulado "Problemas de Aprendizaje. Actitudes, - Expectativas y Autoestima del Niño, de la Familia y del Profe--- sor", por lo que se subdivide la investigación en dos ámbitos: familiar y escolar, dentro del ámbito escolar se encuentra la - presente investigación; "Actitudes, Expectativas y Autoestima - del Profesor con Niños con Problemas de Comprensión de Lectura".

CAPITULO 1

ANTECEDENTES DEL AREA DE EDUCACION ESPECIAL

La Educación Especial, tanto en psicología como en otras áreas de enseñanza-aprendizaje, está enfocada básicamente a los niños con deficiencias mentales. Esto, se funda en una concepción optimista del papel que la educación especial puede jugar en el desarrollo de estos niños y las grandes posibilidades que les ofrece. Se trata, sobre todo, de investigaciones comparadas ya que la naturaleza específica del desarrollo mental de estos niños no puede revelarse y manifestarse más que en relación a - un desarrollo tipo, es decir, con relación al desarrollo de los niños normales.

Para Vlassova (1977), aunque el retraso mental se caracteriza de modo general por un único trastorno fundamental (trastorno del pensamiento, de la atención o de la voluntad), también es cierto que los niños afectados de lesiones cerebrales, sufren desde su más tierna edad, trastornos funcionales que afectan a toda la actividad cerebral. Por consiguiente, existe una deficiencia que afecta al conjunto de sus facultades mentales de - forma desequilibrada y específica.

En educación especial los niños que tienen algún obstácu-

lo para aprender se denominan niños excepcionales. Kirk (1979) - plantea que se han hecho varios intentos para definir el término para referirse a un niño atípico o desviado. Otros, para referirse al niño particularmente brillante o al niño con talento inusual. El término ha sido generalmente aceptado, sin embargo, para incluir a ambos, al niño subnormal o desfavorecido y al niño dotado. Según, este autor, el niño excepcional es definido como el niño que se desvía del promedio o del niño normal: en características neuromotoras y psíquicas; en características mentales; en habilidades sensoriales; en conducta social; en habilidades de comunicación; o que presenta múltiples desventajas. Tales desviaciones pueden ser una señal de que el niño requiere una modificación en sus prácticas escolares, o servicios de educación especial, para un mejor desarrollo de su capacidad.

El término educación especial se ha empleado para denotar aquellos aspectos de educación que son aplicados a niños desventajados y dotados, pero comunmente no se utiliza para los niños promedio. Especial es definido por Webster (citado en Kirk, 1979), como distinguido por alguna cualidad inusual, poco común, notable, extraordinario; empleado para un cierto propósito, en suma, para lo ordinario. Estas definiciones son seguramente aplicables a la educación especial, las cuales consisten en la modificaciones de, o adiciones para, proponer prácticas escolares para niños ordinarios, prácticas que son únicas, poco comunes, de inu-

sual calidad, y en particular en adición para la organización y procedimientos instruccionales empleados con la mayoría de los niños.

Para Good (1983), el niño con retraso mental indica un sujeto con una actividad intelectual por debajo de lo normal, -- con déficits concomitantes en la conducta de adaptación. Para -- que un niño sea clasificado en esta categoría, ha de presentar -- un cociente intelectual bajo y problemas de adaptación a las -- situaciones sociales.

Sin embargo, cabe aclarar, que la educación especial no es un programa totalmente diferente de la educación del niño ordinario. Se refiere sólo a esos aspectos de la educación que son únicos y/o en adición para el programa instruccional para todos los niños.

Ahora bien, la educación especial también se dirige a niños con un bajo rendimiento intelectual y estos niños son considerados como estudiantes con problemas de aprendizaje.

A principios de la década de 1800 surge un nuevo campo -- dentro de la educación especial, conocido actualmente como el -- campo de las incapacidades o problemas para el aprendizaje. El -- concepto de deficiencia del aprendizaje es bastante reciente. Según Good (1983), este concepto designa a los estudiantes que sufren un problema de aprendizaje que no es primordialmente un -- trastorno emocional, retraso mental, defecto visual o auditivo.

Por eso, la definición resulta un poco ambigua y tautológica. - Deficiencia del aprendizaje es una noción que abarca varios términos con los cuales han sido caracterizados los problemas de aprendizaje; una disfunción cerebral mínima, dislexia y otros. - Se emplean dos criterios al utilizar el término, primero, debe existir una seria discrepancia entre el rendimiento posible y el real. Segundo, ningún otro defecto coexiste sustancialmente con éste.

Good (1983) señala algunos datos que indican la existencia de una deficiencia del aprendizaje:

1.- Rendimiento irregular: el alumno realiza bien ciertas tareas pero se equivoca en otras equivalentes o similares.

2.- El problema se limita principalmente a errores específicos en algunas materias.

3.- Constantes problemas de percepción (yuxtaposición de letras), problemas de orientación espacial (confunde la b,d,p y g) o dificultades en la visualización de letras o formas ya aprendidas.

4.- Entre otras características se cuentan la falta de atención, problemas de coordinación, impulsividad y tenacidad (proseguir una actividad cuando sería preferible interrumpirla o pasar a una nueva fase).

Para Gearheart (1987), en el campo de incapacidades para el aprendizaje, el trastorno está definido, en términos de resul-

tados o efectos de la incapacidad, no de sus causas. Pero la causa u origen de las incapacidades, se considera, por lo general, relacionada con la forma en que el sistema neurológico cerebral manipula las diversas señales sensoriales que recibe. Esto puede resultar en dificultades para el habla, lectura, matemáticas, - percepción social y ejecución, o alguna combinación de éstas y otras áreas, pero la inferencia siempre es la de funcionamiento del sistema neurológico.

De una serie de definiciones planteadas, la propuesta por Hammill, Leigh, Mc Nutt y Larsen (1981, citadas en Gearheart, -- 1987), es una de la más aceptables. Incapacidades para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo hetero--géneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y con las matemáticas. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una incapacidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de minusvalidez (como deterioro sensorial, retraso - mental y, perturbación emocional y social), o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicógenos), no es resultado de aquellas condiciones o influencias.

Así, los estudios teóricos de la psicología tienen mucha

importancia para la educación, particularmente para aquella que se ocupa de los individuos que requieren procedimientos especiales. Las razones de la afirmación anterior son obvias, pero hay una que es particularmente importante: la enseñanza exige comprensión profunda de los procesos de aprendizaje y del desarrollo del individuo.

Han surgido algunas otras definiciones acerca de trastornos de aprendizaje: algunas han sido estudiadas por distintos autores (Bateman, 1965; Kirk y Bateman, 1962; Muckleoust, 1963; citados en Myers y Mauwill, 1982); otras por comités de diversas entidades de carácter educativo gubernamental, o de padres de familia (National Institute of Neurological Diseases and Blindness, 1966; Association for Children with Learning Disabilities, 1967; National Advisory Committee on Handicapped Children, 1968).

El National Project of Minimal Brain Dysfunction (Learning Disabilities) in Children (1966), elaboró una definición que comprende los síntomas y factores etiológicos de la disfunción cerebral mínima, causante de las dificultades de aprendizaje: "El término Disfunción Cerebral Mínima se aplica a los niños de inteligencia general normal, que tienen algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de los más simple a lo más complejo, que se asocian a desviaciones de las funciones del sistema nervioso central. Estas desviaciones pueden manifestarse a través de varias combinaciones de deficiencias en

la percepción-conceptualización, lenguaje, memoria y, control de la atención, el impulso o la función motora" (Lester, 1983; -- p.p 26).

La Division for Children with Learning Disabilities del Council for Exceptional Children, 1967, formuló la siguiente definición: "Un niño con dificultades para el aprendizaje es aquel que con una dotación adecuada de habilidad mental, procesos sensoriales y estabilidad emocional, tiene problemas específicos en los procesos perceptuales, integrativos o expresivos que obstruyen gravemente la eficiencia del aprendizaje. Se incluyen niños con disfunción del sistema nervioso central que se expresa primariamente en una deficiencia de aptitud para el aprendizaje" -- (Lester, 1983; p.p 27).

En las dos definiciones descritas se encuentran puntos - en común, como los siguientes:

- Niños con capacidad intelectual normal.
- Desviaciones que provienen de una disfunción leve del sistema nervioso central, específicamente en lo que se refiere a recepción, transformación y transmisión de - datos sensoriales.

Probablemente, la definición que más se utiliza para referirse a los alumnos que requieren de los servicios especiales en caso de dificultades en el aprendizaje, es la que brinda la National Advisory on Handicapped Children (1968):

"Los niños con dificultades de aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento del lenguaje, sea escrito o hablado. Esas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, hablar, pensar, escribir, deletrear, o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc. Sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje debidos a impedimentos visuales, auditivos, motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales" (Myers y Hammill, 1982; p.p 18).

Esta definición considera, entonces, que el niño con dificultades en el aprendizaje presenta una diferencia notable entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad lleva a cabo, habiendo una marcada diferencia en el aprendizaje de las actividades escolares o en las que tienen que ver con el lenguaje.

Generalmente, las distintas definiciones de trastornos en el aprendizaje excluyen a aquellos niños con problemas primarios como son: la subnormalidad mental, privaciones educativas o culturales, perturbación emotiva y algún déficit sensorial.

Pero, Myers y Hammill (1982) indican que los niños retrasados, ciegos, sordos, perturbados o con desventajas culturales pueden sufrir a la vez dificultades de aprendizaje lingüísticas, perceptuales o escolares, si éstas, no se atribuyen a su condi--

ción de inhabilidad (retraso, perturbación o ceguera).

Es necesario, entonces, considerar a los niños con desventajas culturales como sujetos con algún problema de aprendizaje, ya que por las mismas condiciones precarias de vida se les niega o limita una educación adecuada para solventar en alguna medida sus dificultades de aprendizaje. Esto se resolvería, mediante un tratamiento oportuno de los trastornos de aprendizaje, percibidos en un primer momento.

Lester (1983) señala que el término dificultades de aprendizaje se emplea para indicar los distintos tipos de problemas que aquejan a los niños con disfunciones leves del sistema nervioso central, pero que no son retrasados mentales. En los casos de dificultades de aprendizaje todos los sentidos y habilidades son adecuados, sin embargo, existe una deficiencia en el aprendizaje .

En la legislación de California en su primera ley a favor de un programa de educación para los niños con problemas educacionales, éstos fueron definidos como menores sin invalidez física ni retardo mental cuyos problemas de aprendizaje provienen de un trastorno de la conducta o de un impedimento neurológico, o de una combinación de ambos, y que muestran una discrepancia significativa entre la habilidad que posee y los logros que alcanzan. Estos niños tienen un intelecto normal, pero sufren de algún impedimento emocional o neurológico.

El término disfunción cerebral no debe utilizarse, debido a que carece de demostración anatómica y por lo tanto los síntomas que se le atribuyen carecen de postulación fisiopatológica (Azcoaga, 1985).

Además, el término "Disfunción Cerebral Mínima", no es de uso oficial. La tercera edición de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (128 M-III) establece diagnósticos -- independientes para cada aspecto del problema. Se puede clasificar a un niño o adolescente como carente de habilidades de aprendizaje (trastorno específico del desarrollo) o como distraíble o hiperactivo, o ambos casos (trastornos por déficit de atención). (Symanski, 1989).

Panorama Histórico

Para explicar la evolución de lo que se concibe como -- problemas de aprendizaje es necesario abordar cada una de las -- épocas en las que se han tratado de explicar su origen, su evolución y su posible solución. Así, Wiederbalt (1974; citado en -- Myers y Hamill, op cit) conceptualizó la historia de las difi-- cultades en el aprendizaje, de acuerdo con dos dimensiones: la -- fase evolutiva y la de tipo de trastorno. Señaló que los autores que han contribuido significativamente en pro de las dificultades del aprendizaje se pueden agrupar en tres fases:

- a) Fase de los Fundamentos.

- b) Fase de Transición.
- c) Fase de Integración.

a) Fase de los Fundamentos (1800 - 1940)

Surgen posturas teóricas con respecto a las dificultades en el aprendizaje, basadas en investigaciones con los adultos -- con lesión cerebral o trauma. Se realizaron observaciones clínicas y poca comprobación empírica sobre procedimientos de investigación controladas y de las hipótesis formuladas.

Gall (1800) trabajó con adultos con daño cerebral y que como consecuencia habían perdido la capacidad de expresar sus sentimientos o ideas por medio del habla, pero sin experimentar trastornos en el lenguaje hablado. Demostró, así, que una lesión cerebral venía a ser la causa del trastorno y no otras condiciones como retraso mental o sordera (Cruickshank, 1978).

Otros médicos que continuaron con la investigación sobre patología del lenguaje fueron B ovillau (1825); Broca (1861); - Jackson (1863); y Werwick (1881) entre otros. Estos autores, formularon las primeras teorías sobre la afasia, tratando de descubrir las áreas precisas del cerebro que, en caso de daño, resultaban con pérdida del lenguaje. Hinsbelwood (1917) realizó investigaciones con adultos que sufrían trastornos en la lectura y -- afirmó que había una deficienciocerebral congénita que ocasionaba los problemas en el desarrollo de la lectura (Lester, 1983).

Orton (1925) objetó la teoría de Hinselwood y llamó a los problemas de lectura "estrefosimbolia".

* Orton era neurólogo y psiquiatra e identificó el síndrome de las dificultades en el desarrollo en el aprendizaje de la lectura, diferenciándolas del retraso mental o lesión cerebral; describiendo que la dislexia tenía una causa fisiológica. Este autor describió la "ceguera para las palabras" que ocurre cuando los niños pueden ver claramente las letras y hasta las puede copiar, pero no puede leerlas (Lester, 1983).

También describió la "sordera para las palabras" que ocurre en personas con sentido de oído adecuado y que pueden identificar correctamente los sonidos, pero no pueden entender los conceptos expresados en el lenguaje hablado.

Heinz Werner y Alfred Strauss (citados en Lester, 1983), psicólogo y neuropsiquiatra respectivamente, en 1940 en E.U. fueron los primeros en estudiar las características del aprendizaje en los niños con lesión cerebral y encontraron que sufren de problemas perceptivos y distractibilidad, desinhibición, perseverancia y otras reacciones.

b) Fase de Transición (1940 - 1963)

En esta fase se trató de transferir el conjunto de postulados teóricos derivados de la etapa anterior a la práctica correctiva. Los estudios casi en su totalidad se realizaron con ni-

ños y fue entonces cuando los psicólogos y los educadores entraron en escena en el campo de las dificultades de aprendizaje.

Se formularon muchas pruebas psicológicas y programas de entrenamiento utilizados en clínicas y escuelas, pruebas de discriminación auditiva de Webman; Test de Illinois de las capacidades psicolingüísticas, de Kirk y Mc Carthy; Examen de la afasia, de Eidenson; Test y Programa evolutivo de percepción visual de Frostig; Actividades para entrenamiento de capacidades visomotoras en niños, de Getman y Barsch, etcétera. Los profesionales empezaron a dedicarse a un problema específico y se decían -- especialistas en lenguaje hablado, en lenguaje escrito, etc. Nadie era especialista en dificultades de aprendizaje (Azcoaga, -- 1985).

c) Fase de Integración

El 6 de abril de 1963 en E.U. en una conferencia patrocinada por la Fundación Pro-niños perceptualmente impedidos. -- Samel Kirk presentó una definición de dificultades de aprendizaje, en donde incluía a niños con trastornos en el desarrollo de las capacidades necesarias para la interacción social. Excluyó en la definición a niños con impedimentos sensoriales, con sordera y con ceguera, así como a los retrasados mentales.

Ese mismo día surgió la Asociación Pro-niños con Dificultades en el Aprendizaje, y su consejo nacional tuvo miembros que

constituían una amplia gama de opiniones en torno a los trastornos del lenguaje hablado y escrito y en el desempeño perceptual-motor. Se reflejaba su carácter integrativo. A esta asociación se unieron padres de familia que también trabajaban con los niños. Así, se obtuvo financiamiento y se dio servicio a escuelas, programas de maestros e investigaciones.

En 1966 se publicó el informe : Disfunción Cerebral Mínima y Servicios Educativos, Médicos y Sanitarios. También en ese año se publicó el informe Disfunción en el Procesamiento Central en los Niños. En 1968 se formó la "División Pro-niños con Dificultades en el Aprendizaje". Conforme ha crecido el número de instituciones o centros que atienden las dificultades de aprendizaje también ha aumentado el número de publicaciones sobre este tema, así, hoy en día se realizan innumerables investigaciones debido al interés de los profesionistas en solventar las dificultades de aprendizaje (Lester, op cit).

Etiología de los Problemas de Aprendizaje

La mayor parte de los casos de dificultades en el aprendizaje son de etiología desconocida o muy obscura; por lo tanto, las dificultades específicas en el aprendizaje por lo general se definen en especial para procesos educativos, basándose en la sintomatología, sin prestar debida atención a cuál podría ser su

causa exacta.

Etiología de Causa Orgánica

Para la mayoría de los investigadores y clínicos, las dificultades específicas en el aprendizaje son causadas principalmente por alguna alteración en el sistema nervioso central. La presencia de disfunción cerebral mínima implica que el cerebro opera de una manera subóptima con resultados que van desde un comportamiento con ligeras desviaciones hasta casos límite--fes.

Al realizar la evaluación de un niño con problemas de aprendizaje se deberá aplicar el término de disfunción cerebral mínima sólo para describir el grado de perturbación conductual que se asocia con el mal funcionamiento del cerebro, demostrado o que se sospecha exista.

Azcoaga (1985) señala que los causantes de lesión cerebral puede ser de tres tipos: prenatales , perinatales y, postnatales.

Entre los factores prenatales están los congénitos, las enfermedades de la madre, anoxia intrauterina por problemas cardiovasculares o sanguíneos, procesos infecciosos (rubeola, toxoplasmosis, etcétera) ingestión de tóxicos o medicamentos nocivos al feto, enfermedades endocrinas o metabólicas (diabetes, hipotiroidismo) hiponutrición materna.

Durante el parto: Anoxia, anestésicos, hipoglucemia, prematuridad, edad de la madre (menos de 16 y mayor de 35).

Causas posnatales: Meningitis y encefalitis, intoxicaciones, accidentes vasculoencefálicos por embolía o hemorragia, -- trombosis.

Factores sociales: Carencia afectiva y cultural asociadas a la hiponutrición muchas veces.

Etiología de Base Ambiental

Los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje -- considerados como producto de influencias medio ambientales, y -- no de una disfunción cerebral. Hay factores ambientales que pueden inhibir el desarrollo, interrumpir la función de las capacidades receptoras, asociadas o expresivas necesarias para una labor escolar aceptable . Estos factores ambientales pueden ser la falta de estimulación temprana y el desajuste emocional que llevan a una deficiencia en la percepción, el habla, y el desempeño académicos.

Lester (1983) presenta dos grupos de factores causantes de las dificultades de aprendizaje:

A) Causas sociopatológicas:

- defectos de la enseñanza
- deficiencias en los estímulos educacionales durante los primeros seis años de vida.

- falta de motivadores ambientales.
- falta de motivación debida a factores emocionales.

B) Causas psicofisiológicas:

- debilidad general debida a deficiencias en la nutrición o enfermedad crónica.
- defectos graves de la vista y el oído.
- retraso mental.
- lesión cerebral.
- incapacidades genéticas y congénitas.

Romano (1990) considera que son muchas las designaciones que se tienen de los individuos que presentan dificultades de aprendizaje y que han servido para rotular a aquellos que presentan varios problemas en su desarrollo escolar, debido a alteraciones en el proceso de aprendizaje. Este autor identifica tres clases de factores que interactúan para causar los problemas de aprendizaje:

Factores escolares.- Provenientes del maestro, de los compañeros, del ambiente físico.

Factores familiares.- Relación con padre y hermanos, situación del ambiente físico.

Factores individuales.- De carácter biológico y psicológico con expectativas y auto-imagen.

Se puede decir que así como existen autores como --

Brueckner (1975); Lazaro (1982); Smith (1983); Oñativia (1984); Avanzini (1985), y todos los citados anteriormente; que están interesados en los problemas de aprendizaje, asimismo se dan diversas definiciones y factores a los cuales atribuirles el origen de estos problemas. Sin embargo, se considera evidente que todo niño que presenta problemas de aprendizaje va a manifestar una conducta propia, a partir de una causa específica, en comparación con otros niños de su misma clase escolar.

Problemas de Aprendizaje

El niño que no puede aprender a leer y a escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está sujeto también a presiones del medio ambiente que lo hacen sentir inferior. El niño que lee con dificultad y que al escribir comete muchos errores puede tener problemas en la adquisición general de conocimientos, puesto que éstos se transmiten a través de la lectura y la escritura.

Por esto, Nieto (1988) propone dar a conocer a diferentes sectores de la sociedad (profesores, padres de familia, etcétera). los conocimientos referentes a las dificultades de aprendizaje para que comprendan a los niño que presenten este problema, o los envíen a las instituciones encargadas de su tratamiento, en lugar de hacerlos objeto de castigo y reprimen--

das inútiles, como generalmente acontece.

Para entender mejor esta idea, es necesario dar una breve explicación sobre los distintos problemas de aprendizaje que pueden presentar los niños de edad escolar.

Afasia

Es la pérdida del lenguaje consecuente a disturbios patológicos de la corteza cerebral, existe una lesión en el centro motor del lenguaje.

Una lesión en el centro de Broca ocasiona imposibilidad para efectuar los movimientos necesarios al hablar. El áfasico de tipo motor entiende lo que escucha pero no puede articular palabra (anortria). Un áfasico sensorial, en cambio, puede repetir lo que oye , pero no lo entiende. A pesar de que su audición es normal, no logra comprender lo que escucha (sordera verbal).

El concepto de afasia lo define Head (citado en Nieto, - 1988); p.p 20) es "La falta de habilidad lingüística como síntoma de deterioro regresivo, secuela de un daño orgánico en los circuitos funcionales o zonas corticales asociadas al fenómeno lingüístico. Generalmente, en cierta etapa de su desarrollo se observan síntomas de recuperación espontánea y presenta signos negativos o patológicos y signos positivos de habilidades conservadas". Los signos positivos, las más de las veces se observan en niveles bajos de lenguaje, tales como el lenguaje instintivo,

mecánico, el interjeccional, la modulación del habla según el contenido emocional de la frase, etcétera. Las funciones lingüísticas más vulnerables, generalmente, son las que se refieren a la formación de la frase, la evocación de palabras, la comprensión de conceptos abstractos, la lectura y la escritura.

Es entonces cuando surge el término alexia como un síntoma de la afasia que consiste en la dificultad para comprender el lenguaje escrito. El áfasico que presenta alexia no puede leer, porque no comprende lo que ve escrito. La alexia es un síntoma preponderante sensorial, debido a que lo se encuentra afectado son gnosias de los símbolos gráficos del lenguaje. La falta de habilidad en la escritura, otro síntoma que suele acompañar a la afasia, se denomina agrafia, la cual consiste en el que el paciente ha olvidado como se trazan las letras, aunque puede reconocerlas.

Disfasia

El término disfasia significa la incapacidad parcial de usar el lenguaje simbólico. Esto es, el disfásico presenta deficiencias en su evolución verbal y en los procesos de simbolización lingüística, que se puede traducir en : pobreza de vocabulario, errores frecuentes en la aplicación de las palabras o generalizaciones (a los 30 meses de edad, la expresión oral del niño es deficiente y con defectos; uno de ellos es la generaliza--

ción o extensión del significado de las palabras). Esto consiste en que aplica mal el significado de las palabras. Un niño, por ejemplo, puede extender el concepto de "pelota" a otros objetos esféricos, pues según el razonamiento infantil todos son redondos y pueden servir para aventarse; dificultad en la comprensión del mensaje recibido, confusión de conceptos verbales, torpeza al expresar ideas y errores en la construcción gramatical de la frase.

Al evaluar el grado de madurez alcanzado en las distintas esferas de su desarrollo, se puede ver que en ciertos aspectos muestra más eficiencias que otros, que su desarrollo no es armónico como ocurre en el niño normal. En su lenguaje también observamos que su dificultad se puede acentuar en la comprensión o en la expresión oral.

El niño disfásico, al llegar a la edad escolar, va a presentar dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura. En este caso, la dislexia es un síntoma de la disfasia que padece (Sprinthall, 1978).

Dislexia

El hecho del que el término Dislexia haya recibido tantas denominaciones, da una idea de la complejidad del problema y de la multiplicidad de facetas que lo constituyen. A continuación se mencionarán algunas de las definiciones citadas por Nieto --

(1988), más conocidas:

Para Herman: "La dislexia es una capacidad defectuosa para lograr, en la época adecuada, una eficiencia en la lectura y escritura correspondiente a un rendimiento promedio, depende de factores constitucionales y se presenta a menudo acompañada por dificultades en la interpretación de otros símbolos; -- existe una ausencia de influencias inhibitorias apreciables o -- presentes en los ambientes externo e interno" p.p. 28.

La definición de Mc Donald Critchley, aceptada por la Federación Mundial de Neurología (1963), es la siguiente: "Es un trastorno manifestado por la dificultad en aprender a leer, a pesar de la instrucción escolar convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente el origen constitucional " (carácter hereditario), p.p. 28.

Berbaldo de Quiroz (1983) define la dislexia, que se -- "trata de una perturbación perceptiva, específica, que dificulta la adquisición del lenguaje lecto-escrito", p.p. 29.

Peña nos da la siguiente definición "Dislexia es la dificultad para pasar del símbolo visual y/o auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práxica como respuesta hablada o escrita", p.p. 30.

En el trabajo diario encontramos un gran número de niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, que

deben su problema a trastornos adquiridos en el parto o en fechas postnatales, no son constitucionales, como sucede en la dislexia genética o primaria.

En ellos a veces se puede encontrar una "disfunción cerebral mínima" o una franca lesión orgánica. El concepto de "disfunción cerebral mínima" se refiere a la manifestación clínica de alteraciones neurológicas en algunas áreas que ocasionan problemas de aprendizaje.

Así, tenemos dos conceptos de dislexia; uno amplio y otro restringido. En su concepto más amplio podemos considerar, como Bender, que los niños disléxicos son aquellos que presentan un retraso escolar de dos años en el aprendizaje de la lectura, en relación con su edad mental.

Para Nieto (1988), la dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último su síntoma determinante, por medio del cual va a ser posible identificarlo.

El niño dislexico muestra retardo pedagógico, comparándolo con el nivel medio de su grupo, o de dos o más años en relación con su edad mental. No presenta ninguna deficiencia mental, perceptiva, física ni ambiental que justifique su dificultad de aprendizaje.

Discalculia

Consiste en la dificultad o imposibilidad de realizar cálculos. Para Bima y Schiavoni (1988), designan "dificultades esenciales" para la aritmética. Junto a las rotaciones, trasposiciones o inversiones que comete el disléxico, con letras y sílabas, aparecen los mismos errores, pero con números (6-9, 69-96, 107-701), estos como es lógico, puede retrasar notablemente el aprendizaje numérico y aritmético.

Comprensión de Lectura

Entre las primeras incapacidades que fueron asociadas con lo que ahora se llama incapacidades para aprender, estuvo la de lectura, y es el área académica que, con más frecuencia, se cita cuando se hace referencia a una posible colocación en programas de incapacidades para el aprendizaje.

En términos generales, la dificultad de aprendizaje de comprensión de lectura hace referencia a la dificultad para entender el contenido de un texto.

El estudio de la adquisición y comprensión de lectura es fundamental, porque al enseñar a leer y a comprender textos sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares, ya que estas habilidades son precurrentes básicas para el establecimiento y desarrollo de otras conductas académicas más complejas, así como para la adquisición de nuevas áreas de conocimiento para el

niño tales como la física, las matemáticas, la historia, etcétera.

La comprensión de la lectura representa uno de los problemas más importantes que aqueja al sistema educativo, pues dependiendo de su grado de asimilación influirá en el éxito o fracaso escolar del niño. Por lo tanto, la escuela es una de las instituciones responsables de la adquisición del tipo de repertorios de la habilidad del proceso de lectura, específicamente de la comprensión de lectura.

Dentro del ámbito escolar, los profesores constituyen, uno de los factores más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, una de sus tareas primordiales consiste en establecer una relación académica e interpersonal con sus alumnos, las cuales estarán determinadas por las características propias del profesor. Por lo tanto, consideramos importante estudiar las actitudes, expectativas y autoestima del profesor hacia los niños con problemas de comprensión de lectura, lo que determinará en gran medida el desarrollo académico de éstos.

CAPITULO 2

LA LECTURA Y LA COMPRESION DE LA MISMA

Lectura

La lectura es una de las dificultades centrales de los - estudiantes con trastornos de aprendizaje, pues se cree que es la principal causa del fracaso escolar.

Las experiencias de la lectura influyen fuertemente en la auto-imagen del alumno y en el sentimiento de competencia. Además, el fracaso en la lectura puede provocar mala conducta, ansiedad y falta de motivación para un mejor rendimiento escolar.

La lectura es una tarea muy compleja y existen numerosas definiciones. Por ejemplo, para Mercer (1991), la lectura es "una tarea audio-visual que implica la obtención de significados mediante símbolos (letras y palabras). La lectura se compone de dos procesos básicos: un proceso de descodificación y otro de comprensión. El proceso de descodificación implica la comprensión de las relaciones fonema y grafema y la traducción de las palabras - impresas en representaciones similares al lenguaje oral. Por consiguiente, las aptitudes de descodificación permiten al alumno - pronunciar palabras de forma correcta. Las aptitudes de comprensión permiten al alumno comprender el significado de las palabras

de forma aislada o en su contexto" (p.p 136).

La lectura como un medio de información que comunica un mensaje, por el escritor o autor, por ello su función principal no termina ahí, pues la parte importante de ésta se complementa cuando se lee y comprende lo que ha sido escrito. Esto hace de la lectura un proceso activo que, cuando se logra por el lector, representa mucho más que la simple impresión de símbolos gráficos (Good, 1983).

Comprensión de Lectura

El proceso de la comprensión lectora tiene un carácter muy específico, pues se tiene en cuenta que el sujeto en cuestión desempeña durante la lectura un papel activo, en el que tienen lugar complejas interacciones entre los conocimientos y experiencias previas del lector, el contexto y el propio texto. La lectura debe ser considerada como un proceso activo; un proceso complejo de solución de problemas en el que el individuo debe seleccionar, predecir y organizar la información que le proporciona el texto en base a su conocimiento previo y al contexto del mismo. De esta manera, Artola (1989) considera a la comprensión de lectura como "la aplicación específica de destrezas, de procesamientos y estrategias cognitivas de carácter más general" (p.p. 168). También sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento y la comprensión es considerada, por tanto, como el proceso o procesos implicados en la

formación, elaboración, modificación e integración de dichas estructuras de conocimiento.

El nivel de comprensión de un texto equivaldría, a la -- creación, modificación, elaboración, integración de dichas es-- estructuras, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto, es integrada en dichas estructuras y al grado de interrelación que tienen lugar dichas estructuras.

La comprensión es el elemento más importante de toda -- lectura, pues muchos lectores leen un capítulo entero o varias -- páginas, sin detenerse a recapitular lo ya leído; en esta forma se acumulan, en confusa visión, ideas asimiladas a medias y párrafos mal comprendidos. Una posible solución consiste en dete-- nerse al final de cada subdivisión y verificar si se ha comprendido con claridad su idea central (Calvin, 1988).

El arte de la lectura y su comprensión consiste esencialmente en leer pensamientos, no palabras.

Un lector inteligente sabe que cada conjunto orgánico de pensamientos comienza con un punto y aparte, y de inmediato trata de adquirir una visión de la totalidad o profundida del párrafo. Así, adquiere una comprensión general del contexto. En general, podemos decir que la comprensión es considerada como un -- comportamiento complejo que implica el uso, tanto consciente como inconsciente de diversas estrategias del lector. Así como -- también, el uso de aptitudes perfeccionadas a lo largo de su vi-

da escolar y social.

Desarrollo de las Aptitudes de Lectura

En la estructura del contenido de lectura, primero el alumno construye relaciones simples (como el de grafema-fonema) y de forma progresiva va realizando tareas más complejas (como la lectura crítica). Kirk (1978) cree que el conocimiento de las aptitudes de lectura se logra en muchas etapas: el conocimiento de éstas ayuda al maestro a seleccionar las tareas de evaluación, desarrollar los objetivos de instrucción y elegir los enfoques adecuados. Además, un control cuidadoso del alumno ayuda a determinar cuándo éste pasa de un nivel al siguiente. Por esta razón, este autor divide el desarrollo de la lectura en cinco etapas: 1) desarrollo de las condiciones previas para el aprendizaje de la lectura; 2) etapa inicial del aprendizaje de la lectura; 3) desarrollo rápido de las aptitudes lectoras; 4) etapa extensa de lectura y; 5) perfeccionamiento de las aptitudes lectoras.

Desarrollo de las Condiciones Previas para el Aprendizaje de Lectura

Este es el nivel de desarrollo necesario para un aprendizaje eficiente. En esta etapa contribuyen muchos factores: maduración mental, capacidad visual, capacidad auditiva, desarro-

llo del habla y del lenguaje, capacidad de pensamiento y atención, desarrollo motor, madurez emocional y social e interés y motivación.

Esta etapa dura desde el nacimiento hasta que comienza la instrucción formal de la lectura. Para los niños continúa durante el parvulario y posiblemente para los niños con trastornos de aprendizaje hasta los primeros grados de enseñanza general básica. En esta etapa se construye la base del crecimiento subsiguiente (Kirk, 1978). Se aconseja estimular la preparación con actividades en determinadas áreas: discriminación visual, auditi-
va; escuchar, expresión verbal; coordinación motora de ojo y mano; conocimiento de palabras; y seguir direcciones.

Etapa Inicial en el Aprendizaje de la Lectura

El aprendizaje de la lectura comienza habitualmente en el primer grado aunque algunos alumnos lo hacen en el parvulario o antes y otros en segundo grado o después. En esta etapa inicial, leer es difícil. Con frecuencia, el niño lee con lentitud, palabra por palabra, intentando comprender un código complicado y detallado. En esta etapa, las herramientas consiguen convertir al niño en un ser independiente y que lea con fluidez.

Kirk (1978) presenta un modelo de tres fases para el aprendizaje de la lectura: lectura de un todo, aprendizaje de detalles y leer sin conocimientos de detalles. Los primeros dos

tienen lugar durante la etapa inicial. La lectura de todo se refiere a la enseñanza de palabras y oraciones enteras a la vista. La enseñanza de estas palabras depende mucho de la memoria de los niños y de los indicios de la configuración. El aprendizaje de detalles implica la discriminación entre palabras y el adquirir las asociaciones entre sonido y símbolo. En esencia, durante esta fase, el niño aprende el código y desarrolla las capacidades de enfrentamiento con la palabra. La tercera y última fase, leer sin conocimiento de detalles se ubica en la etapa de desarrollo rápido de las aptitudes lectoras, por lo que nos parece más conveniente explicarla en ese rubro.

Etapa de Desarrollo Rápido de las Aptitudes Lectoras

Durante el segundo y tercer grado, el niño perfecciona las aptitudes adquiridas con anterioridad. La tercera fase (Kirk, 1978), leer sin conocimiento de detalles, se ubica en esta etapa. De forma automática, el niño comienza a usar las herramientas adquiridas con anterioridad, consigue leer con fluidez y es capaz de leer material de su nivel a un ritmo de 100-140 palabras por minuto con dos o menos errores. La transición de la etapa inicial a la de desarrollo rápido es como un bebé que primero debe concentrarse intensamente en aprender a caminar y después camina en forma automática, sin pensar en cómo tiene que hacerlo. De forma similar, durante la etapa de desarrollo rápido, la lec-

tura del niño es automática hasta que se encuentra con una palabra desconocida. Como domina la mayoría de las relaciones sonido-símbolo, el niño intenta diferentes enfoques en ataque a la palabra. Una vez que ha alcanzado esta etapa, en su mayor parte, - la instrucción se centra en el desarrollo del vocabulario, en el perfeccionamiento de la capacidad de comprensión y en mantener - el interés. Sin embargo, algunos niños y adolescentes con trastornos graves de lectura (en el conocimiento de palabras) no - llegan nunca a esta etapa de desarrollo durante los años escolares.

Etapa de Lectura Extensa

En general, durante los grados intermedios, el niño comienza a sentir placer por la lectura. Se convierte en una tarea significativa e intencionada. De forma voluntaria, los niños -- leen revistas y libros como los de Waldisney. Estos entusiastas -- lectores leen rápido, reconocen y comprenden palabras con -- facilidad. Los maestros estimulan esta lectura recreacional e -- independiente y los ayudan a la lectura funcional a expandir el vocabulario, aumentar las aptitudes de comprensión y a revisar -- la fonética y el análisis estructural. Pocos alumnos con trastornos de lectura, no importa la edad que tengan, alcanzan este nivel.

Etapa de perfeccionamiento de las aptitudes de lectura

Durante la escuela secundaria, hay un momento de la cantidad y de la dificultad de la lectura. El estudiante desarrolla una capacidad de comprensión mayor (lectura crítica) así como también mejora su capacidad de estudio y ritmo de lectura. Esta etapa continúa durante la época adulta y exige principalmente -- práctica.

En la transición de cada una de las etapas el niño también va elaborando ciertas estrategias de razonamiento que emplea al realizar una lectura para poder llegar a su comprensión. Algunas de las estrategias que utilizan para la comprensión de -- lectura, según Artola (1978), son las siguientes: a) el construir un modelo acerca del significado del texto basándose en -- las claves almacenadas que ya posee el lector; b) construye el modelo utilizando esquemas y estructuras de conocimiento y los -- distintos sistemas de claves que le proporciona el autor (por -- ejemplo, claves grafofonéticas, sintácticas, semánticas, infor-- mación social, etcétera); y c) las estrategias que utilizan en -- la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los -- lectores monitorizan o autocontrolan sus propios errores que cometen en la comprensión y van utilizando estrategias que permiten la rectificación de dichos errores. En general, podemos de-- cir que el proceso de comprensión de lectura, se utilizan claves proporcionadas por el autor así como el propio conocimiento o --

experiencia previa para inferir el significado pretendido por el autor. Consideramos entonces, que cada una de las etapas proporciona al niño las herramientas necesarias para el perfeccionamiento de las aptitudes de lectura, además le provee de ciertos mecanismos que le ayudan a elaborar estrategias para comprender de la mejor manera un texto.

La dificultad que puede experimentar el niño en una determinada etapa le obstaculizaría el paso a la siguiente, pues su progreso en la comprensión lectora se vería limitado al conocimiento de ciertas palabras, al orden sintáctico y semántico del texto, pero con esto no queremos decir que sean los únicos aspectos que intervienen en la comprensión de lectura y su falta de conocimiento originen problemas de comprensión lectora. Ya que, se encuentran también factores auditivos, visuales, expresión verbal, coordinación motora (ojo-mano) etcétera, que causan dificultades en la lectura.

Factores Relacionados con los Trastornos de Lectura

Los factores relacionados con los trastornos de lectura se organizan en tres áreas, según Mercer (1991), que son físicos, ambientales y psicológicos. El cuadro 1 hace una lista de estos factores y sus diferentes componentes.

Físicos

El trabajo de Orton (1937, citado en Mercer, 1991), -- afirma que la inhabilidad para la lectura es la consecuencia de la falta de una función en la dominación del cerebro. Denomina a los errores de inversión en la escritura y en la lectura (por -- ejemplo, las por sal) strephosymbolia, que significa "rotación de símbolos". También se han estudiado las diferencias visuales y auditivas como factores físicos que pueden inhibir la aptitud de leer.

Ambientales

Muchos maestros de educación especial creen que el fra-- caso de los niños en la lectura se debe ante todo a una enseñan-- za incorrecta, por tanto, se piensa que el maestro es un ingre-- diente clave en el éxito escolar del niño. Como también, se ha - observado que una instrucción inadecuada puede provenir en parte por la utilización de un método de enseñanza inadecuado. También intervienen factores ambientales adicionales como las diferen -- cias culturales (por ejemplo, niños en una situación desventajosa o pertenecientes a una minoría), las diferencias de lenguaje --el lenguaje del niño refleja su ambiente y problemas sociales--.

Psicológicos

Entre los factores psicológicos que se relacionan con la

Cuadro 1. Factores relacionados con los trastornos de lectura**Físicos**

- Disfunciones neurológicas
- Cerebro dominante y lateralidad
- Deficiencias visuales
- Deficiencias auditivas
- Herencia genética

Ambientales

- Enseñanza inadecuada
- Diferencias culturales
- Diferencias de lenguaje
- Problemas socio-económicos

Psicológicos

- Percepción auditiva
- Percepción visual
- Desórdenes de lenguaje
- Atención selectiva
- Memoria
- Inteligencia

lectura encontramos la discriminación auditiva, la combinación de sonidos, la memoria visual y auditiva y problemas emocionales. Se ha demostrado que la memoria visual pobre, la inteligencia y los desórdenes de lenguaje (por ejemplo, el caso del niño que carece de un desarrollo del lenguaje y del habla a pesar de tener oportunidades normales en un medio estándar) están asociados con una lectura pobre.

Combinación de Factores

Una combinación de factores puede interactuar y contribuir en los problemas de lectura. Un enfoque conveniente para los niños con trastornos de lectura es considerar la interacción entre los factores funcionales y orgánicos. El alumno es un ser físico que funciona en un medio social de forma psicológica.

Sin embargo, sea cual sea, el maestro por lo general maneja los factores que él controla (por ejemplo, el método de lectura, el material, la intensidad de la instrucción, los refuerzos, etcétera). Debe considerarse, además, los problemas del estudiante y su medio ambiente para con base en ello buscar la mejor manera de enseñarle.

Tipos de Problemas de Lectura

Aunque los problemas de lectura provienen de factores diferentes, en general producen dificultades similares.

Algunos errores son auditivos y otros visuales. Se puede considerar la mala pronunciación de una palabra como un error auditivo si el alumno es incapaz de combinar sonidos en una palabra entera de forma correcta. También se considera un problema auditivo la incapacidad de distinguir con facilidad la diferencia de sonidos fonéticos. Además, el alumno puede ser incapaz de recordar los sonidos de las letras (memoria auditiva), distorsionar u omitir sonidos o letras (b,d; p,q) y de palabras (al-la; río por oír). Estos niños pueden llegar a confundir la izquierda por la derecha (y algunas veces arriba por abajo; b,d). El niño con problemas de discriminación visual puede tener dificultades en notar las diferencias sutiles entre letras (m,n) y palabras (más y mal), mientras que un niño con una pobre memoria visual puede ser incapaz de reconocer letras y palabras. Algunos niños trasponen o mezclan letras en palabras (cuna por cuan) y palabras en oraciones (memoria visual secuencial).

En tanto que algunos errores de reconocimiento de palabras tienen un efecto poco importante en la capacidad de comprensión del alumno, otros causan problemas considerables. Se observa un progreso en estos alumnos cuando aprenden, con ayuda a descifrar un código, es decir, a entender y comprender un texto o lectura determinada. Algunos alumnos que tienen este problema obtienen mejores resultados en las pruebas de lectura silenciosa que en los de lectura oral porque utilizan el análisis del contexto como

ayuda a la comprensión. Aquellos que no recuerdan hechos expuestos con facilidad en un nivel literal, sin llegar a dudas van a tener dificultad en tomar decisiones complejas como predecir consecuencias y realizar juicios de valor contextual de acuerdo a la lectura (Mercer, 1991).

Dislexia

El término dislexia se refiere a dificultades graves en el aprendizaje de lectura. Mercer (op cit), define el desarrollo de la dislexia de la siguiente manera:

"El desarrollo de la dislexia: es un trastorno de aprendizaje que inicialmente se manifiesta en la dificultad de aprender a leer y después por un deletreo errático y en la falta de facilidad para manipular el lenguaje escrito en comparación con el hablado. En esencia, la condición es cognitiva y en la mayoría de los casos está determinada genéticamente. No está provocada por una insuficiencia intelectual, por la falta de oportunidades socio-culturales, por técnicas de enseñanza inadecuadas o por deficiencias estructurales del cerebro conocidas. Con probabilidad es una deficiencia específica de maduración que tiende a disminuir con la edad y que se puede mejorar de forma considerable, en particular, si se ofrece la ayuda correctiva apropiada en la etapas tempranas" (pág 139).

Mercer además, señala que el niño dislexico tiene dificultades constantes en el aprendizaje de los componentes de las palabras y oraciones. En general, tiene un historial de un desarrollo tardío del lenguaje y casi siempre dificultades al escribir y deletrear. Las confusiones en la orientación espacial (desorientación izquierda-derecha) pueden provocar muchas dificultades en la diferenciación de la letras similares (p,q; b,d). La inversión de letras y números (al por la; 7l por 17) son errores de ordenación secuencial. También la lectura oral del niño es lenta y palabra por palabra. El niño es capaz de reconocer palabras presentadas de forma aislada y no, si se les presenta dentro de un contexto.

Los problemas dislexicos se clasifican en auditivos y visuales. Una persona con dislexia auditiva no puede percibir sonidos discretos del lenguaje hablado, tiene dificultades en discriminar los sonidos de las consonantes y las vocales (en particular las vocales cortas) y es capaz de relacionar sonidos determinados con los símbolos impresos. Por consiguiente tiene una gran dificultad en deletrear y la instrucción fonética casi no tiene una gran dificultad en deletrear y la instrucción fonética casi no tiene sentido. Alguien con dislexia visual no puede interpretar con precisión lo que ve y no puede traducir los símbolos impresos en un lenguaje con significado. El niño puede ver ciertas letras hacia atrás, dadas vuelta o algunas partes de la palabra invertida. Por

tanto, se siente muy frustrado al intentar leer palabras enteras en el contexto de una oración.

Como el niño no puede contar con los sentidos auditivo o visual para interpretar de forma correcta los símbolos impresos, es imprescindible un reaprendizaje. El maestro puede hacer que el niño utilice el sentido del tacto y la coordinación muscular a través del trazado, el uso de plantillas o letras recortables. Puede suministrar el objeto y el sonido, un ejemplo, mostrar al niño una camisa para que sirva de ayuda a asociar el dibujo de la letra c y la palabra camisa. Se sugiere un programa de enriquecimiento del lenguaje y la presentación de las aptitudes lingüísticas dentro del contexto de la lectura. Por lo tanto, las diferencias técnicas correctivas se deben adoptar según el problema del alumno haciendo una evaluación preliminar al problema de comprensión de lectura.

Evaluación de la Aptitudes de Lectura y Comprensión de la Misma

Una vez que el maestro toma conciencia de los procesos de decodificación y comprensión de la tarea de leer y se da cuenta de la red de aptitudes que intervienen y de la secuencia general de su desarrollo, la evaluación de la lectura y su comprensión se puede emprender de forma significativa. Además, de indicar la habilidad de lectura actual del estudiante, la evaluación puede señalar los aspectos concretos fuertes o débiles y ayudar

a planear los objetivos de la instrucción.

Las pruebas estandarizadas permiten al profesor comparar cada estudiante con la población con que se estandarizó la prueba. Las puntuaciones de las pruebas de lectura estandarizadas - están presentadas de diversas formas (como el nivel de lectura - por grado, la puntuación de lectura según la edad, percentiles, etcétera). Estas pruebas describen la ejecución, más que compararla con la de otras, y se puede utilizar para determinar si el alumno domina objetivos de instrucción específicos (Mercer, op - cit).

Pruebas estandarizadas

Las pruebas de ejecución y de examen de lectura:

Las pruebas generales de ejecución evalúan la capacidad - del alumno en diferentes tareas escolares. Las pruebas de examen de lectura miden sólo las aptitudes de lectura, y con frecuencia, también se utilizan para indicar un panorama general de las aptitudes de lectura del alumno. Las pruebas de ejecución y de lectura pueden ayudar a determinar cuáles son los estudiantes que tienen dificultades y necesitan una evaluación más profunda. Algunas pruebas de examen de lectura y de ejecución con subpruebas de -- lectura son:

- 1.- Woodcock -Johnson Psycho- Educational Battery (Woodcock & Johnson, 1977). Evalúa la identificación de -

letras y palabras, el abordaje de las palabras y la comprensión de pasajes.

- 2.- Iowa Test of Basic Skills (Hieronymus, Lindquist, y Hoover, 1978). Evalúa la comprensión, el vocabulario, análisis de palabras y las aptitudes de trabajo y estudio.
- 3.- Kaufman Test of Educational Achievement (Kaufman & Kaufman, 1985). Evalúa la lectura, la decodificación y la comprensión.

Pruebas de diagnóstico:

Esta prueba de diagnóstico de lectura suministra información más extensa y precisa sobre las habilidades y los trastornos concretos de la lectura. El profesor averigua cómo el alumno intenta leer al señalar los puntos fuertes y débiles de las diferentes subaptitudes de la lectura. Las pruebas de diagnóstico proporcionan una información detallada y útil para planificar programas individuales adecuados a la educación.

Las pruebas de diagnóstico incluyen varias subpruebas que toman una muestra de la ejecución en áreas tales como análisis de palabras, reconocimiento de palabras, comprensión y otras aptitudes relacionadas con la lectura. Las pruebas de diagnóstico están diseñadas para medir la capacidad del alumno en una aptitud específica de una tarea (Azcoaga, 1985)

Pruebas de criterio de referencia:

Mientras que una prueba de normas de referencia compara la ejecución de un niño con las puntuaciones de otros, las pruebas de criterios de referencia describen la ejecución según un criterio fijo. El profesor investiga cuáles son las aptitudes que el alumno ha aprendido, qué está aprendiendo ahora y qué aptitudes se deben enseñar todavía. Los profesores utilizan una prueba de criterios de referencia para determinar si el alumno domina .. objetivos específicos como el reconocimiento de las terminaciones ado y el uso de la consonante ch. Los reactivos de las pruebas se presentan de forma jerárquica para evaluar una secuencia de las aptitudes de lectura. Cuando el alumno demuestra dominar una aptitud según un criterio determinado, entonces, pasa a la siguiente aptitud de la secuencia. Las pruebas de criterio de referencia se centran en la capacidad del alumno para dominar aptitudes específicas y la evaluación está relacionada con los contenidos del programa y los objetivos de instrucción. El progreso del alumno se determina comparando las ejecuciones últimas con las anteriores. (Azcoaga, 1985).

Evaluación Informal

La evaluación informal implica el examen del trabajo dia-

aptitud medible. El también puede determinar los puntos fuertes o débiles al analizar los errores de lectura. Los procedimientos informales ofrecen con frecuencia dos ventajas: el tiempo de administración es menor que el requerido con las pruebas formales y se puede usar con materiales de la clase durante los períodos de instrucción regular (Kirk, 1978).

Un profesor con experiencia puede obtener información que le sirva como diagnóstico por medio de una cuidadosa observación al día. El profesor tiene muchas oportunidades de observar y evaluar de forma informal las aptitudes de lectura del alumno. Observándolo cuando lee en voz alta, durante los trabajos de clase, las lecciones de instrucción, las sesiones de la prueba y los períodos de lectura recreacional puede obtener información sobre los intereses y actitudes de la lectura del alumno, así como del análisis de palabras y las aptitudes de comprensión (Good, 1983).

Las observaciones del profesor pueden ser anotadas en una lista de control de aptitudes y las conductas de lectura, que él mismo elabore.

La observación del profesor es continua y permite todo tipo de evaluación informal. A continuación se presentan algunas técnicas de evaluación informal, sugeridas por Good (1983): niveles de listas de palabras, inventarios de lectura informales, análisis de los errores de lectura y lista de palabras por nive-

les. La lista de palabras por niveles examina la aptitud del -- alumno para reconocer las palabras. La lista de palabras puede -- servir en los diagnósticos informales para indicar el vocabulario a vista del alumno, para estimar el nivel en que el alumno puede leer con fluidez y con poca dificultad en el abordaje de palabras cuando el alumno se enfrente a palabras desconocidas.

El profesor puede confeccionar listas de palabras selec-- cionando al azar de 20 a 25 palabras formando un glosario para - cada grado de los alumnos. Las palabras enlistadas deben de repre-- sentar diferentes aptitudes fonéticas (como sonidos de consonan-- tes y vocales en diferentes posiciones, combinación de consonan-- tes, diptongos, etcétera). También las palabras deben incluir pre-- fijos, sufijos y palabras compuestas. El profesor debe tener una lista de palabras y para el alumno, las palabras se pueden escri-- bir en cartoncillos.

Se pueden presentar las listas de palabras en dos formas:

a) se da tiempo corto de exposición (1 seg) para evaluar el reco-- nocimiento instantáneo de la palabra a vista, y b) se presentan - las palabras que el alumno no fue capaz de reconocer al principio para examinar la habilidad de recurrir a aptitudes de abordaje de palabras con palabras desconocidas.

El profesor puede determinar la puntuación del nivel de - reconocimiento de palabras, que indiquen la capacidad del alumno para identificar palabras. En general, cuando el alumno reconoce

todas las palabras de la lista, se encuentra en un nivel independiente. En el nivel instruccional, el alumno identifica de dos a cuatro palabras de forma incorrecta y en el nivel de frustración se equivoca en cinco o más. El profesor debe tomar nota de los errores específicos en el abordaje de una palabra; como la mala pronunciación, problemas de configuración, etcétera., con el fin de elaborar un programa que corrija estos errores y perfeccionar la comprensión de lectura (Good, 1983).

Inventario informal de lectura:

El inventario informal de lecturas suministra información sobre el nivel general de lecturas del alumno. Utiliza pasajes de lectura de dificultad creciente, extraídas de materiales con diversos niveles, como selecciones de series de lecturas fundamentales poco familiares para el alumno. En general, la extensión de los pasajes es de 50 palabras en el primer nivel y de 200 en el segundo. El alumno comienza leyendo pasajes en voz alta en un nivel en que puede controlar con facilidad el abordaje de palabras y las tareas de comprensión, para después continuar con pasajes de creciente dificultad hasta que no puede seguir más. Mientras el alumno lee en voz alta, el profesor toma nota de los errores y pregunta de tres a cinco preguntas por pasaje. Se deben formular varios tipos de preguntas: recuerdo de hechos (quién, dónde, qué), inferencias (por qué) y vocabulario (significados -

generales o concretos). El porcentaje de palabras leídas correctamente en cada pasaje se calcula dividiendo el número de palabras correctas entre el número de palabras de la selección. El porcentaje de respuestas de comprensión correctas se determina dividiendo el número de respuestas correctas entre el número de preguntas formuladas.

Por medio de este método, el profesor puede estimar la capacidad del alumno en tres niveles: independiente, instruccional y frustrante, (Mercer, op cit). En el nivel independiente, el alumno puede leer un pasaje con un alto grado de precisión (reconocer del 90 al 100% de las palabras) y contestar las preguntas de comprensión con un 90 a un 100% de exactitud. La lectura es fluida y natural. En este nivel el profesor puede dar materiales suplementarios o lecturas de entrenamiento. En el nivel instruccional, el alumno necesita ayuda. El alumno puede reconocer el 95% de las palabras y comprender aproximadamente el 75% del material. Lee de manera relajada el material y le es estimulante. En el nivel de frustración, el alumno lee con mucha dificultad. El reconocimiento de palabras es del 90% a menos y la comprensión es de 50% a menos. El alumno está tenso y comete muchos errores o inversiones.

También se puede utilizar el inventario informal de lectura para evaluar la lectura en silencio. Mientras que en la lectura en voz alta, el objetivo es la capacidad de abordaje de pa-

labras, en la lectura en silencio el objetivo es la comprensión. El alumno lee en silencio cada pasaje y contesta las preguntas de comprensión. Mientras el alumno lee en silencio, el profesor puede tomar nota si éste cuchichea, mueve los labios, señala con el dedo, hace muecas o se pone nervioso. También el alumno puede tener dificultades como el ritmo lento, un ritmo alto a costa de la comprensión, una memoria organizada de forma pobre o una memoria imprecisa. El profesor puede comparar los resultados de la lectura en voz alta o en silencio y determinar si hay una gran diferencia entre ambas lecturas que indiquen problemas de comprensión.

Análisis de las equivocaciones en la lectura:

El análisis de las equivocaciones en la lectura está basado en el trabajo de Goodman (1969-1973; en Mercer op cit), y es un método de análisis de las estrategias de lectura en voz alta - del alumno. A pesar de que la comprensión es tomada en cuenta en el inventario informal de lectura, es la cuestión principal en el análisis de las equivocaciones en la lectura. Se hace hincapié en la naturaleza de los errores de la lectura, más que en el número de errores cometidos. Estos se pueden clasificar según las características siguientes:

1.- Semántico.- el error no altera el significado de la palabra del texto. Algunos errores indican que el alumno comprende el pasaje. Por consiguiente, la simple sustitución de una pa-

labra no es importante (por ejemplo, la sustitución de papá por padre).

2.- Sintáctico.- el error es el mismo tipo de palabra - que la del texto. Algunos errores demuestran que el alumno no -- comprende el significado, pero al menos, sustituye una palabra - que tiene sentido gramatical.

3.- Gráfico.- el error es similar a la relación sonido-símbolo de la parte inicial, medio o final de la palabra del texto (por ejemplo, busca por buscó). Algunos errores indican el concimiento del alumno de las relaciones fonema-grafema.

Se deberá determinar si todos los errores cambian o . interfiere en el significado de la información transmitida en la oración o frase en que éste ocurre. La gravedad de los errores - depende básicamente de si forman un modelo firme que altera el significado del pasaje escrito y por consiguiente afecta la comprensión del alumno.

La Enseñanza de las Habilidades de Lectura y Comprensión de la Misma

En la comprensión de las complejidades del proceso de la lectura, es posible examinar los diversos enfoques de su enseñanza que, casi siempre, se utilizan para instruir a lectores principiantes. Es valiosa, para el profesor de estudiantes incapacitados para aprender, la información referente a la forma como se

ha enseñado a los estudiantes y los enfoques que podrían emplearse.

Los programas de lectura que al comienzo hacen hincapié en la regularidad letra-sonido son los programas con acentuación en el código, mientras que aquellos que subrayan el uso de las palabras comunes son los programas con acentuación en el significado (Mercer, op cit). La diferencia más importante entre estos programas de enseñanza de la lectura es la forma en que se enseña la decodificación.

Los programas con acentuación en el código comienzan con palabras que contienen letras y combinaciones de letras con el mismo sonido en diferentes palabras. La coherencia de la relación letra-sonido permite al alumno leer palabras desconocidas al combinar los sonidos. Por ejemplo, la palabra sol suena como "ss - oo - l" y se pronuncia sol. La palabra los suena como "l - oo - ss" y se pronuncia los. La letra o tiene el mismo sonido en las dos palabras. Además, no se introduce una palabra nueva hasta que no se hayan aprendido sus componentes letra-sonido. Los programas fonéticos, lingüísticos, de alfabetos especiales y programados se clasifican también como programas con acentuación en el código.

Los programas de lectura que hacen énfasis en el significado comienzan con palabras que aparecen con frecuencia, dando por supuesto que estas palabras son familiares para el lector y por tanto más fáciles de aprender. Se estimula a los niños para-

FALTA PAGINA

No. 57

que utilicen diversas técnicas de decodificación (el contexto de la historia, dibujos, letras iniciales y configuración de palabras).

Postic (1985) afirma que la capacidad del profesor es más importante que la metodología de enseñanza de la lectura utilizada y que "se deben concentrar los esfuerzos para determinar cuál es el mejor programa y para qué niños -cuando lo utilizan ciertos tipos de profesores bajo qué condiciones específicas- y por qué" pág. 52. Por lo tanto, el profesor debe conocer diferentes prácticas de instrucción de la lectura para poder enseñar a los alumnos con trastornos de lectura, asimismo, señala Good (1983) que, "No hay un único enfoque que tenga éxito en la enseñanza de la lectura para todos los niños. En cierto sentido, ningún enfoque es infalible. El profesor es un factor muy importante para conseguir el éxito de un determinado enfoque, ya que debe saber modificarlo, combinarlo con otros o cambiarlo según las necesidades del alumno... Por consiguiente, el papel del maestro es esencial en la implementación de cualquier enfoque. El maestro es la variable clave para que el niño tenga o no tenga éxito en el aprendizaje de la lectura".(pág 216).

Enfoque Desarrollista de la Lectura

El enfoque desarrollista de la lectura se centra en la instrucción diaria y secuencial. En general, el material básico-

de la instrucción es una serie de libros (como libros de texto fundamentales) que indican el material a enseñar y el momento de hacerlo. Un programa bien elaborado suministra materiales suplementarios como cuadernos de ejercicios, series de técnicas, gráficas, actividades relacionadas, juegos educacionales y películas para ilustrar las lecciones. Con frecuencia, para la enseñanza - de niños con trastornos de aprendizaje es necesario adoptar los programas según las necesidades de los mismos, cambiando las secuencias, suministrando actividades suplementarias y modificando los input-output fijados de las tareas seleccionadas. A continuación, hablaremos de los enfoques: básico, fonético, lingüístico, experiencia en el lenguaje y lectura individualizada. También se hablará del enfoque metacognoscitivo.

Enfoque de Lecturas Fundamentales

En este enfoque los lectores habitualmente indican textos elementales y de forma gradual aumenta la dificultad de la lectura. El contenido de los textos está basado en los intereses y experiencias cotidianas de los niños. A veces, los materiales - diseñados para grupos de niños multirraciales o con desventajas culturales, se caracterizan por ser atrayentes para grupos étnicos y alumnos de ambientes muy diversos. Este enfoque ayuda al - maestro en la enseñanza de las aptitudes de abordaje de palabras (incluso la fonética), desarrollo de la comprensión y del aumen-

to del ritmo de lectura a velocidad constante.

Muchos libros de texto fundamentales recomiendan el procedimiento de una actividad de lectura dirigida para enseñar la lección de lectura (Mercer, 1991). Estos pasos son:

- 1.- Motivar al alumno para que aprenda el material.
- 2.- Preparar al niño presentando nuevos conceptos y vocabulario.
- 3.- Guiar al alumno mientras lee la historia por medio de la formulación de preguntas que den un objetivo o una meta a la lectura.
- 4.- Desarrollar o fortalecer aptitudes relacionadas con el material a través de repeticiones o actividades del cuaderno de ejercicios.
- 5.- Asignar trabajos que impliquen la utilización de las aptitudes adquiridas durante la lección.
- 6.- Evaluar la efectividad de la lección.

El enfoque de lectura dirigida puede ser utilizado para aumentar las aptitudes de comprensión. Los libros de texto básicos contienen historias con muchos detalles y con frecuencia están divididos en pequeñas partes. Por esto, se pueden realizar ejercicios de localización de la idea principal, de los personajes más importantes así como también de palabras específicas, frases, oraciones y párrafos.

Enfoque Fonético

El enfoque fonético enseña el reconocimiento de palabras por medio del aprendizaje de las asociaciones grafema-fonema. Después de aprender las vocales, las consonantes y sus combinaciones, el niño aprende a pronunciar palabras combinando y mezclando sonidos. Por consiguiente, el niño aprende a reconocer palabras desconocidas al asociar los sonidos de pronunciación con letras o grupos de letras.

El profesor puede utilizar el método sintético o el analítico para enseñar fonética (Good, 1983). En el método sintético el niño aprende que las letras representan ciertos sonidos y después aprende cómo combinar o sintetizar los sonidos para formar una palabra. Este método se centra en los sonidos aislados de las antes de pasar a las palabras. El método analítico enseña los sonidos de las letras como partes integrantes de las palabras (por ejemplo, b como bebé). El niño debe aprender las palabras conocidas. El objetivo principal del método sintético y analítico es enseñar al niño a abordar nuevas palabras de forma independiente.

Kirk (1978) menciona que la fonética es útil con lectores principiantes en un programa de desarrollo o como una técnica correctiva para alumnos que leen un gran número de palabras a vistas, pero que son incapaces de analizar palabras desconocidas.

Enfoque Lingüístico

Muchos materiales de lectura lingüístico utilizan el enfoque de la palabra completa. Al comienzo del aprendizaje, se introducen palabras con una vocal corta y dentro del modelo consonante-vocal-consonante. Las palabras se seleccionan sobre la base de modelos de deletreo similar (como más, paz y las) y el niño debe aprender la relación entre sonido, pronunciación y letras (es decir, entre fonemas y grafemas). No se le enseña al niño el sonido de las letras de forma directa pero lo aprende a través de las diferencias mínimas entre las palabras. Las letras que se deletrean de forma irregular se introducen como palabras a vistas en etapas más avanzadas de aprendizaje. Después de aprender las palabras con los modelos de deletreo, se reúnen para formar oraciones (Mercer, 1991).

El enfoque lingüístico difiere del enfoque en que los libros de texto lingüísticos se centran en las palabras en vez de hacerlo en sonidos aislados. Difere del enfoque de lecturas fundamentales en que, en la instrucción se le da más importancia en descubrir el código de lenguaje escrito antes de tomar en consideración el significado y la comprensión. Por ello, muchas series lingüísticas no contienen dibujos ni ilustraciones que puedan suministrar claves o inducir al alumno a adivinar más que a decodificar la palabra escrita. A pesar de que la repetición frecuente de palabras puede ser útil para los niños con trastornos, la uti-

lización de palabras y frases sin sentido para ejercitar un modo, disminuye la comprensión en la lectura.

Enfoque de Experiencia en el Lenguaje

El enfoque de la experiencia del lenguaje integra el desarrollo de las aptitudes de lectura con el desarrollo de la capacidad de escuchar, hablar y escribir. El material de trabajo es lo que el alumno piensa y habla. Este enfoque trata con el desarrollo del pensamiento siguiente: lo que un niño dice, puede escribirlo (o alguien puede hacerlo por él); y lo que un niño escribe (u otras personas lo hacen por él), puede leerlo.

Este enfoque se basa no sobre una serie de materiales de lectura sino sobre la expresión oral y escrita del niño. La experiencia del niño juega un papel muy importante a la hora de determinar el material de lectura. El niño dicta cuentos al profesor. Al principio, estos cuentos pueden provenir de los propios dibujos del niño. El profesor escribe la historia y ésta se convierte en la base de las experiencias iniciales de lectura del niño. Por lo tanto, el niño aprende a leer sus propios pensamientos escritos (Hall, 1981; en Mercer op cit). En este enfoque, los modelos de lenguaje de los materiales de lectura está determinado por el habla del niño y el contenido está determinado por sus experiencias.

En el enfoque de experiencia en el lenguaje, se alienta a

cada estudiante a aprender a su propio ritmo. El progreso se evalúa en términos de la habilidad que tiene el estudiante para expresar sus ideas en forma oral y escrita y comprender las de sus compañeros. El progreso o crecimiento en las habilidades mecánicas de la escritura, deletreo, vocabulario, estructura sintáctica y profundida del pensamiento es evidente en el trabajo escrito del alumno.

El enfoque de experiencia en el lenguaje es, principalmente, una forma de enseñar a leer. Sin embargo, puede ser útil en los grados intermedios y puede utilizarse con estudiantes mayores, para una instrucción correctiva o alimentar la motivación. Cuando se enseña las habilidades de la comprensión y el abordaje de las palabras, este enfoque puede ser útil y efectivo para los niños con problemas de aprendizaje. También puede ser útil para mejorar las habilidades de comprensión en estudiantes mayores, - que han desarrollado habilidades básicas de decodificación o para mantener el interés y la motivación (Hall, 1981; en Mercer op cit).

Enfoque de Lectura Individualizada

En un programa de lectura individualizada, cada niño selecciona su propio material de lectura, de acuerdo a sus intereses, habilidades y avances. Es esencial tener disponible una gran cantidad de libros de distintos niveles de dificultad de lectura,

con muchos temas representados en cada nivel de dificultad. Después de que cada niño elige su material de lectura, él mismo establece su ritmo y puede registrar sus progresos. El profesor le enseña las palabras nuevas y las habilidades de comprensión, -- cuando el estudiante lo necesita.

El estudiante y el profesor se ven una o dos veces por semana y el profesor puede pedirle al alumno que lea en voz alta y comente el material de lectura. El profesor debe anotar los errores en la lectura y controlar el vocabulario del estudiante, la comprensión de los significados de las palabras y la comprensión del texto. También el profesor puede guiar al alumno en la siguiente selección de lecturas, aunque la última decisión siempre depende del estudiante. El profesor debe evaluar al estudiante en cada una de las reuniones para registrar sus avances y poder planificar actividades concretas que desarrollen habilidades específicas. El papel del profesor es diagnosticar y prescribir, el éxito del programa depende de las resoluciones y competencias que demuestre el profesor. El trabajo individual puede suplirse a veces con actividades en grupo, utilizando libros de lectura básicos, que proporcionan al estudiante la práctica de habilidades específicas de lectura (Good, 1983).

La autoselección y el autorritmo pueden considerarse ventajas del enfoque de lectura individualizada. El autorritmo contribuye a la autoconfianza y a la autoselección que satisface --

los intereses personales y alienta la lectura independiente. La lectura individualizada elimina los típicos grupos de lectura - avanzados y lentos y evita la competitividad y las comparaciones. Sin embargo, el valor de dicho enfoque, utilizado en estudiantes con problemas de aprendizaje, es cuestionable, ya que está basado principalmente en el autoaprendizaje y carece de un control sistemático de lo que el niño aprende y del desarrollo de las habili-dades en el proceso de lectura (Kirk, 1978).

Enfoque Metacognoscitivo

Se ha encontrado una nueva metodología para solventar, - específicamente, problemas de comprensión de lectura. Se basa - principalmente en que el lector es un participante activo en el proceso de comprensión de lectura. Las fallas que puede tener en la comprensión de lectura se deben a la falla de participación - del lector en cuanto a su propio monitoreo, evaluación y correc- ción de su comprensión.

Esta metodología tiene su fundamento en la aproximación - cognoscitiva, plantea que los procesos mentales que permiten al ser humano tomar sentido en su medio ambiente se construyen conforme al papel activo que desarrolla con su entorno; la psicolo- gía cognoscitiva busca determinar cuáles factores en el medio - ambiente y en la mente se involucran en ello y como interactúan. Explica que el individuo interactúa con el medio ambiente y reac-

ciona ante él activamente y esto se da a través de dos procesos: el representacional que explica cómo entra la información y es organizada selectivamente e interpretada significativamente; y - el sistema ejecutivo que se refiere al control que ejerce el individuo para planear, revisar y evaluar sus acciones (Miller, - Galanter, y Pribram 1960; citado en la obra de Wong, 1986).

En el proceso de la comprensión de lectura surgen estrategias metacognoscitivas que ayudan a mejorar la comprensión de lectura.

Es necesario explicar, en primer término, en qué consiste la metacognición para después mencionar el papel que juega en la lectura.

Flavell (1976; citado en la obra de Brown, 1988), fue - quien empleó por primera vez el término metacognición definiéndola como el propio conocimiento consciente de nuestros procesos y productos cognoscitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos .

La metacognición es nuestra habilidad para saber qué sabemos, y qué no sabemos. Es nuestra habilidad para organizar una estrategia, para producir qué información es necesaria, estar - consciente de la solución de problemas, reflexionar y evaluar la productividad de nuestro pensamiento (Costa, 1984).

Biggs (1985) señala que cuando un estudiante planea, monitorea, y controla sus recursos cognoscitivos, entra al plano -

metacognoscitivo.

Para comprender el texto que se ha leído se requiere de la habilidad para evaluar la interacción de factores externos e internos y su resultado. Los lectores que no monitorean su entendimiento están en desventaja y pueden tener como consecuencia una mala lectura de comprensión y problemas de aprendizaje en muchas áreas.

Un lector efectivo debe reconocer cuándo ha fallado para entender cierta información y que existan huecos. El darnos cuenta del error cometido y emplear una estrategia de recuperación son componentes metacognoscitivos, de metalectura.

Lytle (1982; citado en la obra de Meyersm y Lytle, 1986), ha logrado identificar ciertas características de los textos que causan dificultad de comprensión para muchos lectores; palabras no familiares, sintaxis compleja y analogías.

Un lector eficiente debe monitorear la tarea, las demandas de ésta, sus propias capacidades y limitaciones, ello implica intentos conscientes para aprender a organizar sus esfuerzos: metacognición (Brow, 1980).

Una estrategia metacognoscitiva propuesta por Poindexter y Prescott (1986), se basa en preguntas dirigidas a los malos lectores para que detecten información explícita en los textos, información implícita y para que interfieran información. Esta estrategia ha mejorado la comprensión de los lectores.

Existen algunas técnicas que pueden ayudar para la enseñanza de las estrategias metacognoscitivas.

Markman y Capelli (1982); Spring (1985); Corno y Mandinach (1983; citados en la obra de Paris y Oka, 1986); Sullivan (1986), nos hablan de las instrucciones directas o del modelamiento por parte del profesor, de los pasos a seguir para la propia ejecución; se puede trabajar en grupo o en forma individual. Estas técnicas deben acompañarse de explicaciones del por qué es importante emplear estrategias metacognoscitivas y cuándo utilizarlas, se deben diseñar actividades de práctica para que resulten más eficaces.

El estudio de la lectura ha experimentado un desarrollo creciente en los últimos años como consecuencia, principalmente, de la gran mayoría de alumnos que presentan problemas en dicha área y de la importancia que tiene el dominio de la lectura para el éxito escolar.

Desde el punto de vista educativo, es evidente que la mayor parte de los educadores deben enfrentarse a la evaluación educativa y que el comportamiento más frecuentemente evaluado en el campo educativo es la lectura. Asimismo, al margen del enfoque teórico con que cada educador aborde la enseñanza de la lectura, los aspectos relacionados con la evaluación de las misma deben abordarse aunque sólo sea por la cantidad de tiempo y dinero que se invierten en el ámbito escolar.

CAPITULO 3

FRACASO ESCOLAR

En psicología educativa se ha planteado que existen diversos factores responsables del fracaso escolar, tales como el entorno físico, las instalaciones educativas, los factores biológicos y los profesores.

Las cualidades y aptitudes de los niños deberán tomarse en cuenta a la hora de planear el programa de estudios, los instructores deben comenzar el proceso de enseñanza utilizando los conocimientos y las habilidades que el niño ya posee y partir de ahí.

Todavía más importante, las escuelas deben poseer una atmósfera que convierta al aprendizaje en una experiencia recompensante e importante. Al proporcionar un ambiente en el que el estudiante puede aprender, la escuela habrá de contribuir al desarrollo de la confianza de sí mismo, de respeto por sí mismo, y de un sentimiento de identidad cultural

Factores Biológicos

La explicación más común del fracaso escolar señala que los niños han sufrido de alguna lesión cerebral sutil: se dice -

que padecen una lesión cerebral mínima. La mayoría de estos niños no muestran signos obvios de lesión cerebral. Es decir, no muestran temblores motores graves, parálisis o irregularidades serias de los patrones de lesión cerebral. En vez de esto, muestran lo que se denomina signos leves: hiperactividad, impulsividad, falta de atención y torpeza motora, aunque no se puede detectar ninguna lesión cerebral (Mussen, 1990).

Mussen (1990) señala que los niños con retraso académico, algunos de los cuales se considera que están afectados de disfunción cerebral mínima, muestran un conjunto intrigante de resultados en varias pruebas. La mayoría de ellos se desempeñan mejor en las pruebas que requieren procesos cognoscitivos complejos, que en las pruebas donde sólo necesita del conocimiento, de hechos o de palabras simples.

Un dato que sí señala una base biológica para la dificultad en la lectura es que algunos de estos niños muestran una deficiencia significativa en la memoria. Es decir, pueden tener problemas para recordar más de cuatro palabras o números que no tengan relación entre sí, mientras que un niño normal puede recordar cinco o seis. Esta diferencia cognoscitiva específica puede deberse a un funcionamiento anormal de algunas partes del sistema nervioso central.

Sin embargo, hay cierta evidencia de que una pequeña proporción de niños que tienen serios problemas para aprender a leer,

escribir y en la aritmética, son diferentes de otros niños. La estructura o funcionamiento de sus cerebros puede ser distinta, pero ha sido difícil probar cualquiera de estas hipótesis de forma concluyente. Además, puede ser que los signos leves (hiperactividad, torpeza y falta de atención) se deban a factores psicológicos, más que biológicos.

Relación entre las Condiciones Intelectuales y Neurológicas y las Dificultades de Aprendizaje

Al determinar la influencia de las condiciones, intelectuales y neurológicas, hay que considerar, además de la inteligencia general, las limitaciones mentales específicas, tales como la memoria deficiente, persistencia e incapacidad de relacionar las partes con el todo. Existe la posibilidad de que a causa de alguna lesión o deterioro del sistema nervioso, se produzcan trastornos en el aprendizaje de la lectura y ortografía. Asimismo, deben tenerse en cuenta las irregularidades que pueden alterar la relación entre los hemisferios cerebrales como causa de ciertas dificultades de aprendizaje (Taro, 1981).

Para clasificar a un sujeto entre los que tienen dificultades de aprendizaje es necesario que sus resultados escolares sean inferiores a su nivel de expectación (Musterberg, 1976).

Es imprescindible comprobar cuidadosamente los instrumentos de medida antes de clasificar como poco inteligente a los -

sujetos de lectura deficiente (Brueckner, 1980).

Las lesiones cerebrales y las interferencias de dominio entre los hemisferios pueden explicar ciertos casos, pero el fenómeno es altamente infrecuente (Taro, 1981).

Para el profesor, lo verdaderamente importante, cuando un niño presenta síntomas de carencia intelectual o defectos cerebrales; es adaptar la enseñanza a estas limitaciones, ya sean éstas funcionales o fisiológicas. La misión del docente consiste en instruir siempre y directamente al niño con métodos que no exigen, o lo hacen en proporciones mínimas, el esfuerzo de la función deficiente y ayudar al niño a vencer su debilidad.

Factores de Motivación

Otras explicaciones del fracaso académico no tienen una base biológica. No todos los niños quieren obtener buenas calificaciones en la escuela. Algunos carecen sencillamente de una motivación positiva, otros tienen estándares bajos, y algunos muestran ansiedad y conflicto u hostilidad. En la escuela primaria, los niños difieren en el grado con que quieren o buscan la alabanza, y estas diferencias en motivación afectan sus esfuerzos para desempeñar bien las tareas escolares.

La identificación con un modelo también es importante para el éxito académico, y un niño que perciba similitud con un maestro que es admirado (similitud psicológica no física) querrá

adoptar las acciones y valores del maestro, y por lo tanto, estará motivado para desempeñarse bien en la escuela. Sin embargo, un niño que no perciba similitud alguna con el maestro estará -- menos motivado para desempeñarse bien en sus tareas escolares -- (Mussen, 1990).

Los problemas del niño de lento aprendizaje, pueden conducirle a un mayor uso de sus limitados talentos, pero también -- pueden conducirle a una frustración o desajuste. Igualmente, -- perjudicial para el concepto de sí mismo y el crecimiento personal es el desprecio total por un maestro que está seguro de que no "aprenderá" de ningún modo (Mouly, 1978).

Sin embargo, lo más importante en la adaptación de las fuerzas educacionales a las diferencias individuales según Mouly (1978), es la seguridad de parte del niño. La clave del éxito es el profesor ya que es él quien tiene contacto con el alumno. -- Debe mostrarse sensible a las necesidades individuales y suficientemente dedicado para desear ajustar los requerimientos y -- las normas al nivel del niño.

Además los programas de enseñanza deben ayudar al maestro en su tarea de asistir a los mal adaptados educativa, física, -- social o emocionalmente, para que puedan ajustarse normalmente a las condiciones de vida en el ámbito escolar y en la comunidad.

Características de los factores de motivación en el rendimiento escolar

Determinar la medida en que han sido logrados los objetivos educativos implica el uso de procedimientos que informen al maestro sobre cambios operados en el comportamiento de los escolares.

Brueckner (1980) afirma que estos procedimientos de comprobación varían de las pruebas de instrucción estandarizadas, hasta la observación esporádica y circunstancial de las reacciones del alumno en la clase y en cualquier otra parte.

"invariablemente, los resultados de las pruebas revelan la existencia de grandes diferencias individuales en instrucción en todas las materias del programa y en todos los niveles escolares. En casi todas las clases existen niños que manifiestan serias diferencias en el dominio y control de alguna de las técnicas instrumentales del aprendizaje: lectura, comunicación oral o escrita o aritmética. Estos niños plantean graves problemas a los maestros" (Brueckner, 1980; pág 12).

Factores que Intervienen en el Desarrollo Educativo

Los factores que contribuyen al desarrollo del niño pueden identificarse dentro de la situación global enseñanza-aprendizaje, en elementos tales como programas, los procedimientos de enseñanza utilizados, el material de instrucción, el ambiente -

físico-social en que se desenvuelve el niño , tanto dentro como fuera de la escuela y las características mentales, físicas, emocionales y sociales de l propio niño.

Generalmente, los casos de graves deficiencias no pueden explicarse por una sola causa, sino por la combinación de varias. Así, la incapacidad de lectura y/o comprensión de la misma de un estudiante puede deberse a una conjunción de factores, tales - como un defecto visual ignorado; una enseñanza ineficaz en los - primeros grados, el uso de libros no adecuados a nivel lector del sujeto e indiferencia familiar ante las dificultades escolares - del niño. La situación se complica cuando problemas de salud mental y ajuste emocional entran en juego (Mouly, 1978).

En muchas ocasiones, el fracaso en el trabajo escolar es la causa de disturbios emocionales, ésto frecuentemente descuidado por los psicólogos y visitantes sociales; en otros casos, - las tensiones del hogar y las enfermedades mentales pueden ser - las causas primarias de un problema de aprendizaje (Brueckner, - 1980).

Método de Instrucción Defectuosa

La enseñanza ineficaz es posiblemente la causa más importante de las dificultades de aprendizaje. Los métodos y procedimientos utilizados en la enseñanza, deben ser bien definidos y de probada efectividad (Taro, 1981).

Sería absurdo pretender que el profesor puede prevenir - todas las fallas de aprendizaje. La tarea de guiar el desarrollo instructivo de todos los niños de una clase, en todas las mate-- rias, es complicada y azarosa. El profesor no puede ser al mismo tiempo un especialista en higiene mental, en trabajo social y en psiquiatría, ya es bastante con ser un buen profesor; con frecuencia las clases son numerosas, el material escolar pobre y la ayuda técnica nula. Lo sorprendente, no es, pues, que algunos - niños fallen en el aprendizaje, sino que hayan tantos que progre-- sen satisfactoriamente. Cuando la enseñanza por éstas y otras - razones resulta imperfecta, puede dar lugar a que muchos alumnos tengan déficits académicos (Muusterberg, 1976).

Factores Físicos y Sensoriales

Las condiciones físicas precarias, en general, la mala - nutrición, enfermedades frecuentes y ciertos estados (neurológi-- cos) glandulares se relacionan, en cierto grado, con un réndi-- miento escolar pobre. El aprendizaje de las materias fundamenta-- les del programa es a la vez difícil y exigente, cualquier anoma-- lía física del niño que desgaste su energía, le distraiga o le produzca inquietud o malestar, puede ejercer una perniciosa in-- fluencia sobre su aprendizaje (Taro, 1981). La atención difusa, la fatiga, el escaso control motriz y los defectos visuales o -

auditivos tampoco contribuyen a la realización de un trabajo - eficiente. Las características físicas y sensoriales del niño le predisponen a determinadas deficiencias en materias básicas como la lectura, escritura, cálculo, ortografía y otros aspectos - del lenguaje (Muusterberg, 1976).

La escuela o más concretamente, el maestro tiene una triple responsabilidad en relación con los alumnos deficientes, físicos y sensoriales: 1) detectar las irregularidades; 2) procurar a estos niños las mejores condiciones para el aprendizaje; y 3) adaptar los métodos de enseñanza de acuerdo a sus limitaciones - (Fernández, 1980).

Relaciones entre el Aprendizaje y el Grado de Adaptación Personal y Social

La experiencia clínica y pedagógica, así como la investigación sistemática, ponen de manifiesto la existencia de una relación íntima entre ciertas deficiencias de aprendizaje y la falta de adaptación, personal o social, aunque no resulta fácil la determinación de las características y sentido de esta relación. Parece probable que los problemas emocionales de un niño - influyen negativamente sobre su aprendizaje (Muusterberg, 1976).

También es razonable suponer que un alumno con dificultades en la lectura, por ejemplo, actividad de la que depende en - gran parte su éxito escolar, desarrolle sentimientos de frustra-

ción e inseguridad que le impiden sostener un equilibrio emocional y obstaculizar su adaptación social (Mayor y Walsh, 1982).

La visión del profesor en relación con la desadaptación social de los niño escolarmente retrasados consiste en la realización de actividades en las que puedan demostrar algún tipo de aptitudes; procurar que la clase trabaje conjuntamente en aquellos aspectos del programa de importancia para todos los alumnos, tanto como los que si saben como los que no saben leer o calcular con perfección, el material debe estar concebido de tal forma que aun adaptándose a las diferencias individuales, permita, el trabajo en grupo; estudiar la estructura de la clase y cuando un niño presente dificultades en algún campo de aprendizaje, debe el profesor intentar corregirlas proporcionando al mismo tiempo y en todo instante, que el escolar participe en la vida del grupo como miembro de pleno derecho (Mayor y Walsh, 1982).

Influencia de Factores Externos en la Aparición y Desarrollo de las Dificultades de Aprendizaje

Los factores ambientales y educativos se encuentran en la raíz de la mayor parte de los problemas escolares que degeneran en casos serios de incapacidad de aprendizaje. Entre los factores de este tipo están los siguiente como más importantes, según Mayor y Walsh (op cit):

- 1.- Condiciones desfavorables en el hogar.

- 2.- Condiciones desfavorables en la comunidad local.
- 3.- Inadaptación del programa a los intereses del niño.
- 4.- Desequilibrio del programa.
- 5.- Métodos de instrucción defectuosa.
- 6.- Condiciones escolares desfavorables.

Modos de Contrarrestar las Dificultades de Aprendizaje

Pese a la dificultad de la determinación causal de las dificultades de aprendizaje, no se puede prescindir, en orden a su corrección, del estudio de los factores que contribuyen a su aparición y desarrollo. Mussen (op cit) ofrece al profesor tres vías para superar o reducir una limitación o conjunto de limitaciones conocidas en un escolar:

Primera: Reducir el factor limitador, poniendo al alumno en condiciones de realizar un aprendizaje eficaz. Por ejemplo, aconsejar el uso de lentes correctivos a un niño que sufre un defecto visual. Sin embargo, la mera corrección de una limitación no elimina automáticamente la confusión de aprendizaje, previamente causada por el defecto. De ordinario, será preciso establecer un plan de reeducación que permita al escolar superar los efectos de un aprendizaje erróneo.

Segunda: Alterar los métodos didácticos de tal modo que el niño no tenga necesidad de forzar aquellas capacidades o funciones afectadas por una limitación específica. A un niño sordo,

por ejemplo, debe enseñarse la ortografía por métodos visuales fundamentales; prescindiendo, hasta donde sea posible, de procedimientos auditivos.

Tercera: Adaptarse a las posibilidades del sujeto. De un niño lento no puede esperarse un rendimiento tan elevado como de otro normal o más capaz, pero se le debe poner la suficiente atención al primero para que obtenga un rendimiento aceptable.

Niños con Problemas de Aprendizaje

En el sistema escolar público los grados o programas especiales para niños con dificultades de aprendizaje son un fenómeno relativamente nuevo.

Nadie parece refutar que los alumnos con dificultades de aprendizaje necesitan ayuda extra más allá de lo que la mayoría de las clases comunes pueden ofrecerles, pero no existe un acuerdo entre los educadores con respecto a los méritos y los efectos negativos que acarrea el ubicar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en grados especiales (Cronbach, 1975).

La mayoría de los grados especiales de la escuela pública tiene la meta específica de proveer entrenamiento intensivo e individualizado y ayuda a los alumnos con dificultades de aprendizaje tan sólo por uno o dos años, después de los cuales se espera que regresen a los grados comunes.

Aparentemente se supone que los problemas de aprendizaje

pueden ser corregidos exitosamente en un período limitado de -- tiempo.

La vasta mayoría de los programas para dificultades de - aprendizaje se planean para las escuelas primarias solamente y no toman medidas para niños mayores, o para una educación espe- cial de largo alcance. No obstante, cualquiera que trabaje con - grados con dificultades de aprendizaje, pronto, descubre que la mayoría de los alumnos siguen teniendo problemas aún después de uno o dos años en dichos grados especiales (Cronbach, 1975).

CAPITULO 4

CARACTERISTICAS PROPIAS DEL PROFESOR

El profesor, dado su permanente contacto con un grupo de alumnos en plena edad de formación y como líder formal del grupo, es responsable de cuanto ocurra en el ámbito escolar. Por ello es necesario que el profesor cuente con cualidades para así lograr un rendimiento óptimo al desempeñarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela no ejerce sus tareas instructivas y educativas en función del exclusivo reparto de las tareas sociales, sino para complementar la educación familiar que resulta claramente insuficiente para preparar al futuro miembro de la sociedad moderna. La escuela a través del profesor, viene a ser el eslabón intermedio entre la familia y la sociedad.

Para ser un buen profesor Fernández (1980) considera que éste debe poseer las siguientes cualidades:

- 1.- Capacidad de conocimiento y adaptación personal a los educandos, considerados individual y colectivamente. Esto supone una personalidad equilibrada y madura, donde convergen el carácter con los conocimientos psicosociales.

- 2.- Capacidad y conocimientos didácticos para adaptar

los contenidos instructivos y educativos a las necesidades y características del educando y la sociedad.

En cuanto a los comportamientos del profesor que más repercuten en los alumnos resultan, por orden de importancia:

- a) El sentido de justicia.
- b) El clima de clase con relación al aprendizaje.
- c) La calidad de la enseñanza.

Ryans (citado en Fernández, 1980) encontró once características peculiares de los profesores, necesarias para su buen desempeño:

- 1.- Calor, afabilidad.
- 2.- Organización, sistematismo.
- 3.- Originalidad.
- 4.- Interés por lo humano, apertura hacia los demás.
- 5.- Destaque de lo académico.
- 6.- Permisividad por las ideas ajenas.
- 7.- Compromiso con su labor (vocación).
- 8.- Ajuste emocional.
- 9.- Capacidad de expresión oral.
- 10.- Sinceridad.
- 11.- Juicio lógico.

Estas características no se dan conjuntamente en un mismo individuo, puesto que algunas de ellas son incompatibles en-

tre sí. El destaque de lo académico resulta opuesto a la capacidad de permisividad por las ideas ajenas, y la capacidad de expresión oral no siempre va acompañada de un alto coeficiente en el juicio lógico. los tres primeros factores: afabilidad, organización y originalidad son los más importantes.

Particularmente interesantes pueden resultar las diferencias surgidas en los citados factores, según el sexo y status socioeconómico original del profesor. Así, Fernández (op cit) señala que el profesorado femenino posee mucho más acusada la permisividad de ideas, el compromiso con su labor y la expresión oral, en menor grado destacan también en afabilidad, originalidad e interés por lo humano en relación con los profesores quienes tienen mayor preponderancia en la capacidad de organización, destaque de los académico y ajuste emocional. No se ha encontrado diferencia en el juicio lógico.

La Deformación Profesional del Docente

El profesorado en general lucha constantemente por no dejarse arrastrar por cualquiera de las múltiples causas posibles de deformación profesional. Esta situación sumamente angustiante para el profesor ha llevado a calificar su profesión como especial. Para Lesser (1981), las causas más importantes de la deformación profesional del docente, son las siguientes:

1.- El profesor se ve obligado a actuar bajo la mirada vigilante de la familia y sociedad, que han delegado en él sus obligaciones educativas y le otorgan una imagen idealizada de lo que consideran debería de ser su conducta y personalidad.

De esta manera, el profesor se ve sometido a una lucha entre su "ser real" y su segunda naturaleza o "ser ideal" y acaba muchas veces adaptando ambas personalidades; una dentro del salón de clases y otra fuera de éste.

2.- El profesor se halla solo frente a un grupo integrado por individuos de los cuales está claramente distanciado por la edad (nivel elemental). Se convierte en representante aislado de los adultos, y aunque guste del trato con los niños, acaba sintiéndose fatigado por el constante esfuerzo de adaptación que supone.

3.- La permanente insatisfacción que siente el profesor al no poder comprobar de manera inmediata y exacta los resultados de su labor.

4.- En la sociedad industrializada la profesión docente ofrece pocos atractivos socio-económicos. Por esta causa, la profesión que debe ser la base de todas las demás se reserva a una alta proporción de candidatos de segunda fila, fracasados en otros menesteres o sin valor para afrontar otros estudios, de mayor dificultad. La escasez de profesorado debidamente calificado, se debe a la baja consideración y retribución económica.

5.- La poca estimulación que el profesor tiene para su actualización pedagógica y cultural provoca fácilmente rutina anquilisamiento.

Cómo Piensan los Profesores

El describir las características psicológicas de un grupo de personas, tan amplio y variado, como es el de los profesores, resulta infinitamente difícil. El computar el promedio de edad o el ingreso anual de los maestros es una tarea fácil, pero el describir su forma de pensar es una tarea muy compleja. Pues bien, existen muchos tipos de maestros: profesores universitarios, profesores de bachillerato, profesores a niveles primario secundario y asistentes de jardín de niños, "buenos" y "malos" maestros, novatos y veteranos. La variabilidad que existe en estas categorías parecería contradecir, desde el principio todos los esfuerzos por generalizar.

El tener que decir algo sobre las características psicológicas de un grupo determinado -sus hábitos de pensamiento y -sus habituales posiciones intelectuales-, hace la tarea doblemente difícil. La cognición es un asunto privado que si acaso se presenta, se refleja oscuramente en lo que la gente dice o hace. Pero, la enseñanza es fundamentalmente, un asunto de cognición; es la traducción de pensamientos o intenciones en hechos y palabras. Aunque podemos estudiar las actividades del maestro y ca-

talogar los fragmentos de su habla, el orden en que se encuentran esos efectos de la conducta no parecen estar fundamentados en el comportamiento en sí, sino en los acontecimientos mentales que lo acompañan o preceden. Así pues, en la medida en que deseemos comprender la educación, nos veremos forzados a conjeturar acerca de la psicología de sus practicantes.

En la teoría y en la práctica de la enseñanza se ha comprobado que el control de los conocimientos, constituye un poderoso medio de alertar a los alumnos al cumplimiento más responsable y hasta más sistemático de su aprendizaje (Patterson, 1988).

Sin embargo, en la otra cara de la moneda, menciona Good (1983) que, el maestro sin darse cuenta mina el empeño de los alumnos menos brillantes, como es el caso de las expectativas que se forma de sus alumnos sobre su rendimiento escolar.

Expectativas y Actitudes del Profesorado

Las expectativas del profesorado se definen como las inferencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Pueden referirse al grupo entero o a determinados alumnos. Las expectativas globales abarcan los aspectos siguientes: la capacidad de cambio frente a la rigidez; la posibilidad de aprovechar la enseñanza; la dificultad del material destinado a todo el grupo o a una parte del mismo; la conveniencia de enseñar la clase individual-

mente o en forma global (Danilav, 1979). Algunas expectativas del profesorado, se dejan ver en que unos están convencidos de que es preciso modificar la conducta de sus alumnos, mientras que otros consideran que conviene acomodarse a ella pues hay pocas posibilidades de cambiarla.

Good (1983) explica que, las expectativas concernientes a cada alumno se basan en la información oficial sobre él (datos recabados de las pruebas de inteligencia y aprovechamiento, las calificaciones conseguidas en años precedentes, los juicios emitidos por sus maestros anteriores, el conocimiento de su familia) o en el primer contacto con él dentro del aula (motivación externa, deseo de apegarse a las reglas de la escuela, hábitos de trabajo, etcétera).

El contacto con los alumnos dentro del aula origina expectativas diferenciales pocos días después de iniciado el año lectivo, por más que el maestro trate de omitir opiniones. Danilav, (1979) menciona que, la formación de expectativas es normal y no es intrínsecamente ni buena ni mala. La cuestión fundamental es la exactitud de las mismas y la flexibilidad con que se las conserva. Las expectativas falsas no harán más que causar detrimento si el maestro no está dispuesto a reconsiderarlas y si las decisiones didácticas parten de ellas.

Las expectativas tienden a autoperpetuarse. Influyen en la percepción, pues hacen que el maestro preste mayor atención a

la conducta prevista que a la que le parece poco probable; asimismo influyen en la interpretación, pues lo impulsan a acomodar la observación a sus prejuicios, aunque para ello tenga que deformar la realidad. Hay expectativas que persisten a pesar de no coincidir con los hechos.

Cuando el profesor se equivoca al enjuiciar la capacidad y la motivación de sus alumnos, cabe la posibilidad de que los trate como corresponde a esa imagen falsa que se formó de ellos. Con el tiempo, la actitud que asuma hará que estos alumnos acaben por ajustarse a las expectativas iniciales (Strommen, 1982).

Un Modelo de Expectativas del Profesor

1.- El profesor espera que determinados alumnos realicen cierta conducta y muestren cierto aprovechamiento.

2.- Tales expectativas lo hacen asumir una actitud diferente ante sus alumnos.

3.- El trato que el maestro da a cada alumno, indica la conducta y el rendimiento que espera de ellos, y esto a su vez - influye en el autoconcepto, motivación para el logro y nivel de aspiración del alumno.

4.- Si el trato del profesor no cambia con el tiempo y si el alumno no muestra resistencia ni cambio, tanto la conducta como el aprovechamiento de éste se moldearán conforme a dicho - trato.

Los alumnos de quienes se espera mucho harán grandes logros, mientras que el rendimiento de aquellos de quienes se espera poco disminuirá considerablemente.

5.- Con el tiempo, el aprovechamiento y la conducta del estudiante se moldearán cada vez más a las planeadas, por él o por ella, en un inicio.

En este modelo propuesto por Good (1983), se plantea que las expectativas del maestro no se cumplen de modo automático. Los alumnos pueden impedir su realización con sólo contrarrestar las y así obligar al profesor a cambiar de opinión.

Comunicación de Expectativas Exageradas

Existen diversas formas a través de las cuales el maestro transmite expectativas contraproducentes y negativas al grupo. Según Strommen (1982), las siguientes variables, representan los medio más comunes de expresar las expectativas:

a) Dar menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento para que contesten. Se ha comprobado que los profesores conceden un lapso mayor a los más brillantes.

b) No ayudar a los primeros cuando se equivocan. Además de concederles poco tiempo para responder. Los profesores se apresuran a ofrecerles la contestación correcta o interrogan a otro alumno.

c) Premiar la conducta incorrecta de los alumnos cuyo

rendimiento no es satisfactorio. Los profesores, en ocasiones, elogian respuestas marginadas o equivocadas a estos niños. Esta actitud no hace más que resaltar las fallas académicas, pues el resto del grupo conoce las respuestas acertadas.

d) Criticar más a los alumnos lentos que brillantes, cuando se equivocan. Tal actitud tiende a reducir la iniciativa general. Estas discrepancias aparente entre las variables c y d quizá se deba a la distinta personalidad de los profesores. Los maestros que alaban las respuestas erróneas de estos alumnos quizá sientan simpatía por ellos, mientras que los hipercríticos se enojarán porque los demoran en la realización del programa o porque demuestran que la enseñanza adolece de defectos.

e) Elogiar menos a los alumnos de bajo rendimiento. También esto contrasta con lo señalado en el inciso c. Cuando dan la respuesta acertada, tienen menores probabilidades de recibir una alabanza; aunque los alumnos más brillantes se equivoquen más son objeto de más elogios.

f) Abstenerse de proporcionar retroalimentación pública a los alumnos de bajo rendimiento. En ocasiones, los profesores, cuando contesta un alumno de bajo rendimiento (sobre todo cuando acierta), interroga a otro estudiante. El abstenerse de confirmar las respuestas produce un efecto negativo, ya que estos alumnos suelen estar mucho más inseguros que los demás acerca de la corrección de sus respuestas.

g) Prestar menor atención a los alumnos de bajo rendimiento. Se ha demostrado que algunos profesores prestan mayor atención a los alumnos brillantes (les sonríen más y conservan un contacto ocular más prolongado).

h) Interrogar con menor frecuencia a los alumnos de bajo rendimiento. La diferencia en la participación pública se vuelve más tajante a medida que pasan los años.

i) Diferir en el tipo de interacción con ambos tipos de alumnos. Los patrones de interacción entre profesor y los alumnos de bajo rendimiento no son iguales en la primaria y en la secundaria. Durante la enseñanza elemental los alumnos brillantes acapan las oportunidades de contestar, pero unos y otros reciben más o menos el mismo número de contactos privados con el maestro.

j) Exigir menos a los alumnos de bajo rendimiento. Esto sugiere actividades como someter a estos alumnos a tareas más fáciles (y hacérselo saber) o simplemente no exigirles un mayor esfuerzo académico.

Las expresiones del profesor frente a toda clase reflejan ciertamente expectativas diferenciales respecto al rendimiento en las variables mencionadas. En afirmaciones como "el grupo de Paty hará esta tarea porque es muy listo y podrá resolver las dificultades" tienden a deteriorar las expectativas referentes a los alumnos menos brillantes.

El que se diga que el grupo destacado va a trabajar con

material nuevo se pretende motivar a los alumnos mediocres (1a - proxima semana les tocará a ustedes). Pero esta modalidad de retroalimentación quizá sólo sirva para recordarles que van rezagados y, lo que es más importante aún, les quitará todo interés a los contenidos.

Para Strommen (1982), lo que el profesor espera de un niño afecta el rendimiento y los resultados de pruebas en ese niño.

Las expectativas que los profesores tienen acerca de los niños se pueden convertir en profecías cumplidas de antemano. El profesor, tal vez por interactuar de forma diferente con los niños según son las diferentes expectativas que se tienen de cada uno, suelen provocar respuestas diferentes en los niños, de suerte que los hacen rendir de la manera que el profesor espera. Lo cual ejerce una gran influencia sobre el niño, que tiene implicaciones muy inquietantes.

Las Expectativas del Profesor y sus Efectos en el Niño

Cuando aumentan en el profesor las expectativas de mejor rendimiento de sus alumnos, descubrimos una correspondiente mejoría en el grado de desempeño y de inteligencia en el aprendizaje (Robert, 1980).

No hay nada de extraordinario en los "efectos causados por las expectativas del profesor" (Patterson, 1982; pág 87). Se

considera que esos efectos no son más que un caso específico de un principio mucho más general: el que afirma que en el curso de las relaciones interpersonales es frecuente que la expectativa - que una persona tiene del comportamiento de otra, puede llegar a convertirse en factor determinante del comportamiento de la segunda.

Los niños marginados culturalmente son las víctimas desafortunadas de las profesías educativas autosatisfactorias del profesor. Por lo tanto, la investigación que realizó Robert -- (1980), fue una ampliación de un estudio sobre las expectativas interpersonales.

A todos los niños de una escuela primaria que funcionaba en un barrio de bajo nivel socioeconómico, se les aplicó una -- prueba no verbal de inteligencia. Se dijo que esta prueba disfrazada serviría para predecir un "florecimiento intelectual". Se -- trabajó en cada salón de clase de cada uno de los grados que estaba compuesto por niños con capacidad arriba de lo normal, capacidad media y capacidad abajo de lo normal. En cada salón se escogió al azar aproximadamente al 20% de los niños para formar el grupo experimental. Cada maestro recibió una lista con los nom-- bres de sus alumnos que iban a constituir dicho grupo. Se le informó al maestro que las calificaciones que obtuvieran los niños en la prueba de florecimiento intelectual, indicaban que aumentaría notablemente su capacidad intelectual durante los próxi-

mos ocho meses en la escuela. Así pues, la diferencia entre los niños del grupo experimental y los del grupo control existía sólo en la mente del profesor.

Cuando los teóricos de la educación hablan de los posibles efectos de la expectativa de los profesores, se refieren casi siempre a los niños de rendimiento escolar de nivel inferior. Resultó, de gran interés descubrir en este estudio, que la expectativa de mejora intelectual que poseía el profesor, benefició tanto a los niños de altos niveles de rendimiento como a los de rendimiento más bajo. En conclusión, se encontró que, los alumnos de quienes se esperaba mayor progreso intelectual, se volvieron más vivos y autónomos intelectualmente, o por lo menos así lo percibieron los profesores. También se demostró que los efectos del adelanto intelectual no provistos ocurrieron principalmente en los niños del grupo de bajo rendimiento. Cuando estos niños se encontraban en el grupo control y no se esperaba de ellos un progreso intelectual, los maestros los juzgaban desfavorablemente si demostraban haber aumentado su C.I. Así, resultó difícil que un niño con capacidad baja fuera considerado por su maestro como un niño bien adaptado y con posibilidades de éxito en el plano intelectual, a pesar de que su cociente de inteligencia fuese en aumento.

Valle (1989) afirma, que en el contexto escolar es uno de los factores que inciden en forma significativa sobre el nivel

de expectativa de logro de los alumnos es la conducta del profesor. Una de las hipótesis de las que parte este autor, es que las expectativas del profesor, determinan, en mayor o menor grado, - el rendimiento del alumno. A la vez que interesante intelectualmente, es sobreacogedora la idea de pensar que el profesor puede "hacer" que un alumno logre grandes éxitos o que, por el contrario, se hunda académicamente debido al efecto de sus expectativas.

La función del profesor en su interacción con el alumno consiste en proporcionar un contexto significativo para la realización y/o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica (García y García, 1983). De esta forma, las pautas de interacción profesor-alumno, de mayor valor educativo son aquellas que son contingentes a las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje, lo cual supone niveles distintos de ayuda y directividad, dependiendo de cada uno de ellos.

La evaluación del sujeto (conocimientos, nivel intelectual, características de personalidad, etcétera) a la vez que - permite a través de la interacción profesor-alumno una instruc--

ción más eficaz, es también una fuente potencial de irregularidades que puede condicionar el aprendizaje del propio alumno (García y García, 1983). En este sentido, ciertas características de los alumnos pueden influir sobre el profesor, de modo que éste, tras la evaluación de las mismas, puede crear ciertas expectativas respecto al logro que pueden alcanzar los alumnos y, de forma más o menos inconsciente, se comportan de acuerdo con sus juicios.

Las expectativas, mencionadas por Strommen (1982), no son ni buenas ni malas. Si éstas llevan al profesor a prestar cierta ayuda al alumno para la realización de un aprendizaje, sin la cual éste no sería posible, su efecto es positivo: en cambio, si las conductas del profesor, fruto de sus percepciones, además de no prestar ayuda alguna al alumno le manifiestan su incapacidad (real o no) para llevar a cabo el aprendizaje, el efecto de las expectativas, evidentemente es negativo.

En realidad es que tales juicios, tanto los positivos como los negativos, suelen darse conjuntamente en clase, con lo que el profesor tiende a favorecer a ciertos alumnos y a perjudicar a otros. De forma general, suele suceder que el profesor favorece a los alumnos más preparados y mina las posibilidades de aquellos con mayores problemas académicos.

De manera muy sencilla, podemos considerar las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una

información correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados.

Robert (1980) menciona que las diferentes características del alumno que afectan a la conducta del profesor en clase, la raza y la clase social son las que mayor cantidad de investigación han generado, pues se ha encontrado que las expectativas del profesor blanco favorecen a los alumnos blancos y en pocas ocasiones suelen ser favorecidos los estudiantes negros. Además, se ha encontrado que las expectativas de los profesores se mantienen más altas para los alumnos de la clase media que para los de clase baja.

En suma, podemos afirmar que las características de los alumnos, más o menos directas, son la fuente principal para el establecimiento de expectativas por parte del profesor sobre los alumnos, y que de alguna forma, éstas influyen en el rendimiento académico de los niños. También, podemos decir, que estas características no sólo enfocan las expectativas del profesor, sino también, incluyen su auto-estima y sus actitudes para con los estudiantes.

CAPITULO 5**AUTOESTIMA DEL PROFESOR HACIA LOS NIÑOS
CON PROBLEMAS DE COMPRENSION DE LECTURA**

Tanto las comunicaciones de los profesores, como el hecho de que los niños que van al psicólogo clínico por problemas de rendimiento escolar y con problemas afectivos, sea en un altísimo porcentaje, indica que existe una clara relación entre el fracaso en la escuela y los problemas afectivo comportamentales.

García y García (1983) mencionan, que algunos aspectos de la personalidad del niño han surgido antes de que éste ingrese a la escuela, y que se pueden afectar debido a la autoestima del profesor. Así pues, los problemas del alumno no sólo pueden tener su génesis en el núcleo familiar sino también en el ambiente escolar.

La autoestima es lo que cada persona siente por si misma, su juicio general acerca de sí mismo, la medida en que le agrada su propia persona en particular, en general, el concepto de valor individual que cada quien tiene de sí mismo. La autoestima del individuo es el marco de referencia desde el cual se proyecta.

El ambiente escolar representa para el niño la primera -

situación de prueba, ya que es el primer lugar en el que su fracaso o su éxito va a alcanzar trascendencia social. Su actuación en la escuela incide en su auto-estima. Este término hace referencia a las actitudes hacia sí mismo, que pueden provocar sentimientos de orgullo, de vergüenza o de frustración. El mantener al máximo el nivel de auto-estima se viene considerando tradicionalmente como una tendencia universal en todos los individuos (Danilav, 1979).

Mussen (1990) plantea, que el niño de bajo rendimiento elabora mecanismos para evitar la pérdida de la estima propia. Sin embargo, la mayoría de estos mecanismos no favorecen su auto-estima. Una de las principales causas es que la mayoría de sus profesores lo evalúan negativamente, lo cual origina que el niño evite en lo posible relacionarse con éstos, asimismo el profesor evita una relación más estrecha con ellos. Por lo que, el niño fracasa y trata de interactuar con personas favorables a él.

La relación interpersonal que establece el profesor con el alumno depende muchas veces del aprovechamiento escolar de éste. Esta situación puede posibilitar una relación poco afectiva entre profesor-alumno con déficits de aprovechamiento y una baja auto-estima del profesor quien tiene que trabajar, en un grupo mixto, con niños de bajo rendimiento, siendo que él no posee una especialidad en el área de problemas de aprendizaje. Esto provoca en el profesor un sentimiento de insatisfacción por -

el rendimiento general de su grupo debido a que debe en algunas ocasiones alterar sus planes y ritmo de trabajo a causa de las - deficiencias que muestran algunos alumnos (Fernández, 1980).

García y García (op cit) explican, que un profesor que - intenta mantener el control inflexible usará su criterio en todos los casos: en decidir lo que se hará, quién lo hará, cuándo está bien hecho y cuándo el premio o la crítica están justificados. - Es quien fija las metas, determina cómo debe hacerse el trabajo y administra las recompensas sociales. Esta clase de profesor - delinea su curso por anticipado, selecciona las técnicas de evaluación y fija las normas que determinan un diez o un seis. .

Afecto y Aceptación por parte del Alumno

Una de las cualidades más importantes con respecto al - éxito de los profesores es el ser afectuoso con sus alumnos. Algunos profesores establecen con sus alumnos un contacto muy intenso de tipo emocional; expresan abiertamente sus sentimientos con toda libertad y los invitan a que respondan abiertamente, -- sin miedo, y en forma emotiva. Otros son impersonales y menos - asequibles. De este modo la relación entre el profesor y el alumno es amistosa y emotiva y no depende del método de control: uno puede encontrar calor (o trato interpersonal) en una clase con-- trolada por el profesor o en una clase en que se utilizan los - planes formulados por el grupo (García y García, op cit).

El Profesor como Director de la Clase

El profesor es un buen conductor cuando arregla las condiciones de tal modo que los alumnos quieran hacer algo y valga la pena, tener la oportunidad de ensayarlo y triunfar. Los beneficios de la dirección adecuada son las relaciones placenteras entre profesor y sus alumnos, buena conducta, mayores satisfacciones con las tareas que se hacen en la clase y mayor aprovechamiento académico (García y García, op cjt).

La forma en que se arregla la clase afecta directamente - lo que el alumno trata de hacer y lo que aprende. Esto no se refiere a la situación física de las bancas y pizarrones, sino a la instalación en sus aspectos social y emocional. En los salones de clase tienen diferentes atmósferas. Algunos alumnos esperan que - el profesor los empuje y los regañe para que hagan su trabajo, - mientras que otros llegan al aula dispuestos a entrar en actividad y gozar con ello. Algunos profesores son amistosos y cordiales; otros están constantemente en conflicto en su clase. En un ambiente amenazador el alumno no hará lo que le parezca más seguro. En un clima estimulante, ensayará y aprenderá; se arriesgará con una idea atrevida y podrá ser más creativo (Mayor y Walsh, - 1982).

El entusiasmo del profesor ayuda a vencer las metas de - una clase entera.

Profesores Impersonales y Profesores que Cooperan

El profesor impersonal puede querer a sus alumnos, pero interpreta su papel de profesor como el de simple director de trabajo. Hay otros profesores que guardan su distancia porque tienen miedo de los alumnos (Mussen, 1990).

El profesor impersonal no expresa su interés, si lo declara, es únicamente por lo que hace el alumno cuando concierne "al trabajo de la escuela". Separa el trabajo de las amistades con los alumnos, requiriendo que las amistades se dejen aparte de modo que no "intervengan con el trabajo". Pueden deliberadamente evitar que se formen amistades, por ejemplo, sentando a los alumnos que se ayudan mutuamente de manera que están más alejados uno del otro (Mussen, op cit).

El toque impersonal da al alumno poca seguridad de que sus esfuerzos tendrán consecuencias placenteras. Aunque el profesor puede, con toda conciencia, repartir alabanzas cuando el caso lo amerita, la atmósfera impersonal puede degenerar rápidamente en algo brusco y crítico para él.

Un profesor afectuoso puede contener cualquiera o todas las cualidades siguientes, según García y García (op cit):

1- Expresión espontánea de sentimientos: El profesor da calor a la clase y sus relaciones son una expresión continua de su propio entusiasmo y su afecto por los alumnos.

2.- Los refuerzos sociales causales: El profesor reparte muchas alabanzas, pero solamente cuando juzga que las acciones son meritorias. La aprobación se da cuando se ha merecido, no en otros casos.

3.- Da ayuda y estímulo: El refuerzo es sin compromiso; - el profesor aprueba al alumno como persona, no importa lo que haga, lo persuade de que puede alcanzar su meta y lo ayuda a vencer los obstáculos.

4.- Tacto y consideración: La crítica o el rechazo de una proposición hecha por el alumno, se presenta de tal modo que el alumno no se siente culpable o inferior.

5.- El profesor que ayuda no necesita ser cariñoso y expresivo: Un profesor tranquilo que pone la mano encima de la cabeza de un alumno y se anima en extremo cuando el pequeño le trae algún trabajo terminado, puede dar una ayuda tan completa, que el esfuerzo será mayor cada vez que se le muestre interés en su trabajo.

Los Afectos sobre la Conducta del Alumno

Una ventaja del ambiente escolar consiste en que el alumno es estimulado a ensayar, y que por lo tanto es más probable que aprenda. Según disminuye la probabilidad de la desaprobación, desaparecen las inhibiciones. Se suelta la inventiva y la expresión propias. Este punto de vista se apoya en varios descubrimien-

tos: los profesores calurosos, considerados, reciben una cantidad poco usual de la poesía y del arte que hacen los niños (Cagan, - 1960), generan un mayor interés en el trabajo de la escuela (Reed, 1961), y pueden obtener más eficiencia en el vocabulario y en la aritmética (Christensen, 1960).

El profesor amistoso usualmente gusta más a sus alumnos; es de suponer que un profesor bien aceptado tenga más influencia, especialmente sobre actitudes e intereses. También el profesor es bien aceptado por sus alumnos si; respeta sus derechos, deseos y estimula su crecimiento hacia la independencia.

La Personalidad del Profesor en las Necesidades del Alumno

Un estudio de la personalidad del profesor que hicieron Heil y otros (1960), requiere de una especial atención. El estudio incluía nueve escuelas primarias, 50 profesores y más de 700 alumnos de cuarto a sexto grados. Se obtuvieron datos especialmente completos. Sobre la base de cuestionarios sobre la personalidad, Heil pudo clasificar a los profesores en tres categorías que podrían llamarse espontáneos, ordenados y temerosos.

El espontáneo.- Es expresivo sobre sí mismo, turbulento, acepta sus propios impulsos, tiene fuertes preferencias. Le gusta el humor, le desagrada la rutina. Obtiene más satisfacción con - las ideas, que con las realizaciones de otras personas. Poco empuje para convertirse en líder, poco deseo de engrandecer sus --

realizaciones, un fuerte deseo de independencia.

El ordenado.- Control severo de sí mismo, evita la acción impulsiva, se somete a la autoridad. Se siente seguro cuando todo marcha bien. Gran elaborador de planes, es ambicioso y le gusta - dirigir.

El temeroso.- Percibe que el ambiente es amenazador. Depende de los demás, le desagrada estar solo, es extremadamente - concienzudo. Se protege adhiriéndose estrictamente a las reglas y precedentes.

En la comunidad que estudio Heil, encontró 22, 15 y 23 - profesores en estas categorías respectivamente. Las observaciones en el salón de clases también se llevaron a cabo con el fin de - determinar hasta que grado los profesores usaban prácticas demo- cráticas y flexibles; las diferencias entre los tres tipos de pro- fesores al respecto no tuvieron ninguna significación. En un aná- lisis de resultados, los profesores democráticos, afectuosos, fue- ron clasificados como superiores.

En general, se encontró que los profesores ordenados ob- tuvieron relativamente buenos resultados y que los profesores te- merosos son poco eficientes. Entre los espontáneos y ordenados, - los que fueron más democráticos y afectuosos lograron mejores re- sultados que los otros. La información suplementaria indicó que la ansiedad de los alumno llegó a su máximo cuando se trataba de profesores temerosos, y las más baja se registro con profesores -

ordenados.

Si bien la personalidad del profesor es uno de los aspectos importantes que influyen en el desenvolvimiento escolar del alumno, también lo es la actitud que toma el profesor hacia éstos.

Actitudes del Profesor

El comportamiento del profesor en su clase, depende del objetivo de enseñanza de que se trate, este comportamiento, por lo regular, es regido por el estatus escolar del alumno. Por ejemplo cuando plantea una pregunta difícil, el profesor enseña - mira a los mejores alumnos; cuando se desplaza en dirección a los alumnos con la finalidad de controlar su trabajo, siempre se dirige a los más débiles para emitir juicios desfavorables; o bien a los mejores estudiantes para estimularles con apreciaciones positivas (García y García, 1983).

Para comprender lo que es "actitud" se deben contemplar los componentes generales de una actitud. Estos componentes son: cognoscitivo (conocimientos, convicciones), afectivo (sentimientos, emociones) y tendencia a la acción (predisposición o comportarse de manera determinada). Calvin (1988) lo expuso con gran sencillez al decir que "mi actitud para con un objeto está compuesta de lo que sé o creo acerca de él, lo que siento y lo que me inclinó a hacer respecto de él" (en Hargreaves, 1988; pág 351).

Las conversaciones de los profesores generalmente versan alrededor de los alumnos. Estas pláticas informales poseen dos efectos importantes. Primero, presionan a los profesores en relación a conseguir el concenso sobre la "bondad" o "maldad" de determinados alumnos. Una vez que el alumno se ha categorizado, los profesores forman ciertas predisposiciones a la categorización convenida. En segundo lugar, los profesores que no han tropezado anteriormente con un alumno particular quedan inevitablemente influidos por las reputaciones establecidas. Una de las principales funciones de las pláticas de la sala de profesores consiste en la creación de un preconceito y previsiones en la mente del nuevo profesor con anticipación a su efectiva interacción. La sala de profesores colabora a la reputación de clases y alumnos tanto en los acontecimientos en el interior de la misma clase (Hargreaves, 1988).

Sensibilización de los Profesores

En un proyecto titulado "igual oportunidad en la escuela" dirigido por Martin y Kerman (en Good, 1983), se pretendió que los maestros, comprendieran los efectos nocivos que podían ocasionar su actitud ante los alumnos de bajo rendimiento, así como ofrecer a los profesores varias estrategias aplicadas a esos alumnos.

El proyecto demostró que los profesores sí cambiaron su

proceder con ellos (entre otras cosas, los interrogaban con mayor frecuencia) y los alumnos demostraron un aprovechamiento mucho mayor (en los salones de profesores que recibieron adiestramiento). Y no sólo eso, sus adelantos no mermaron el aprovechamiento de los estudiantes destacados. Lo anterior significa que el adelanto de los alumnos de bajo rendimiento mejora si el profesor modifica su actitud, sin que por ello perjudique necesariamente al resto del grupo.

Afortunadamente, existen profesores que no permiten que sus expectativas acerca de los alumnos de bajo rendimiento mine sus actitudes didácticas. Dedicán más tiempo a éstos que a los que tienen bastante éxito. Además, organizan las actitudes del aprendizaje y del aula, de modo que aquellos no sufran al saberse el centro de atención.

Otro tipo de profesores se caracterizan por manifestar reactividad en su estilo escolar. Permiten el desarrollo de las diferencias entre unos y otros para que los alumnos de alto rendimiento lleguen a dominar el aula con su iniciativa y capacidades. Estos tienen mejores oportunidades pero ello se debe simplemente a que levantan la mano con mayor frecuencia y por tanto contestan más preguntas.

Un tercer tipo de profesores se caracterizan por subrayar demasiado las diferencias entre uno alumnos y por dar trato cualitativo y cuantitativamente mejor a los más brillantes. Tales -

preferencias exageran y acentúan las diferencias iniciales de los estudiantes brillantes y de los que no lo son.

A veces los profesores adoptan una actitud extremista frente a las deficiencias de sus alumnos en los conocimientos básicos. Esta conducta sería lógica. Pero, si los estudiantes carecen de habilidades verbales, por ejemplo, necesitan obtenerlas para llegar a ser lectores independientes. En cierto modo, el hincapié que ponen los profesores en ello es loable, pero si los alumnos se ejercitan constantemente en tales destrezas se irá deteriorando su motivación general para el trabajo escolar (Good, 1983).

En el caso específico del trabajo de lectura en grupo que realizan los alumnos de bajo rendimiento es más fragmentario (se dan más interrupciones) que en el caso de los alumnos más capaces. El profesor que una y otra vez los interrumpe (entre otras cosas, para corregir la pronunciación errónea de palabras, para recordarles que omitieron palabras o las confundieron) agravan el problema al acortar el tiempo destinado a la lectura.

Si se desea que la tarea les procure satisfacción, hay que darles oportunidad de realizar una práctica significativa y provechosa. Los que tienen problemas de lectura necesitan más que nadie tiempo suficiente para ejercitarse en el acto de leer. Es increíble el poco tiempo de que disponen para ello algunos de bajo rendimiento. Muchas veces quedan agobiados bajo una mole

de ejercicios y de constantes advertencias sobre sus deficiencias en la lectura: "te falta mayor expresividad", "fijate en las ilustraciones para que entiendas lo que estás leyendo". Aunque es preciso cultivar las habilidades de lectura, los estudiantes han de tener oportunidad de leer (Good, op cit).

Los profesores deben equilibrar sus exigencias de ejercicio y, además, darles suficiente tiempo para que aprendan a disfrutar la lectura.

Trato de los Alumnos de Bajo Rendimiento como Individuos

Es común que el profesor agrupe y trate a los alumnos de bajo rendimiento como si fuesen un solo estudiante. Es indispensable enterarse de las necesidades e intereses especiales de los alumnos a quienes la escuela ha causado traumas y que la consideran un lugar de castigos y carente de importancia (Mussen, 1990).

Cuando un profesor hace una visita informal a los alumnos, rara vez los de bajo rendimiento son elegidos. La contradicción radica en el hecho de que la mayoría de los estudiantes quieren tener contacto con él pero no saben cómo conseguirlo; en general, están convencidos de que no gozan de las preferencias de su profesor y éste no quiere perder el tiempo con ellos.

Muchos alumnos de bajo rendimiento al inicio ponen todo su empeño en el juego académico, pero la actitud del profesor y de sus condicípulos en tan desalentadora, que aprenden la dura -

lección de que más vale rehuir las preguntas. La crítica del profesor sobre cualquier intento de ofrecer una respuesta sería - resulta innecesaria en cualquier situación, pero sobre todo en el caso de los alumnos menos brillantes. La pasividad de los alumnos ha sido premiada en otras ocasiones, de modo que están convencidos de que es preferible no contestar que arriesgarse a cometer una equivocación. En estos casos la misión del profesor consiste en demostrarles que sus respuestas no serán objeto de críticas ásperas y que contestar a la pregunta es la única manera de captar la atención del profesor y recibir su ayuda (García y García, op cit).

Mietzel (1976) menciona que los profesores tienen que tomar en cuenta que entre los alumnos de todas las edades se dan - considerables diferencias individuales en cuanto a la capacidad - de rendimiento.

Dada la considerable dispersión de los rendimientos en - una clase escolar normal, un profesor tan sólo podrá crear situaciones óptimas de estímulo para determinados grados de rendimiento, los demás alumnos, o bien se han de enfrentar con tareas superiores a su capacidad, o bien inferiores a la misma.

Pese a todo lo que se sabe acerca de las diferencias individuales, muchos profesores todavía actúan en el supuesto de - que los niveles de grados significan etapas definidas de aprovechamiento educacional y que todos los niños pueden hacer el tra-

bajo "si se aplican", o que con clases grandes, no pueden hacer nada los maestros con niños que "no pueden aprender" o "no aprenderán" (Mouly, 1978).

Tomando en cuenta lo hasta aquí mencionado, se partirá del supuesto de que los profesores establecen distinto trato con los alumnos, según que éstos pertenezcan al grupo de los aventajados o al grupo de los atrasados. Se formula entonces, en la presente investigación, la hipótesis general de que "Dentro del ambiente escolar existe una situación diferencial respecto al futuro académico de los niños con problemas de comprensión de lectura, debido a que si el profesor tiene una actitud negativa hacia éste, entonces, también tendrá expectativas negativas hacia él, pues lo considera con pocas habilidades académicas para lograr niveles superiores educativos. Anuado a esto, la auto-estima del profesor será baja, ya que la relación profesor-alumno de bajo rendimiento se limita a tareas escolares".

METODOLOGIA

Sujetos:

Participaron 60 profesores de escuelas primarias públicas del mismo grado escolar (sexto año), de nivel socioeconómico bajo. Los grupos escolares contaron con niños con problemas de comprensión de lectura, seleccionados de forma no probabilística.

Materiales e Instrumentos:

Se utilizó una escala tipo Likert de 20 reactivos (Apéndice 1). Contó con el siguiente código de respuestas:

- 1.- Muy de Acuerdo.
- 2.- De Acuerdo
- 3.- Indiferente.
- 4.- En Desacuerdo.
- 5.- Muy en Desacuerdo.

El cuestionario evaluó las actitudes, expectativas y autoestima del profesor con los niños con problemas de comprensión de lectura.

Se utilizó una computadora para el análisis de los cues-

tionarios.

Escenario:

Los cuestionarios se aplicarán a los profesores en el ámbito escolar del niño.

Procedimiento:

Se elaboró una escala tipo Likert de 50 ítems que evaluará las actitudes, expectativas y relaciones afectivas de los profesores en relación a sus alumnos que presentan problemas de comprensión de lectura.

Con la finalidad de detectar errores en cuanto a la redacción y planteamiento de preguntas y la necesidad de agregar preguntas más específicas, así como validar la estructura del instrumento se llevó a cabo un estudio piloto, en donde se aplicó el cuestionario a una muestra de 30 profesores de los niños que presentan problemas de comprensión de lectura, del mismo grado escolar (sexto año).

Después se localizaron las escuelas primarias públicas en zonas marginadas y se realizaron entrevistas y pláticas con los profesores y autoridades de las escuelas.

Posteriormente, se inició la aplicación de los cuestionarios a 60 profesores de los niños que presentan problemas de comprensión de lectura de sexto grado.

Análisis de Datos:

Los datos que se obtuvieron en esta investigación se -
analizaron mediante el programa SPSS PC + V30.

RESULTADOS

Los datos se analizaron en el programa SPSSPC + V30. La presentación de los mismos será en el siguiente orden: análisis del instrumento, donde se explicará la confiabilidad del instrumento utilizado en la investigación; en segundo lugar, el análisis de las áreas de actitudes, expectativas y autoestima del profesor hacia los niños con problemas de comprensión de lectura; en tercer lugar, el análisis de ítems; y en cuarto lugar, se describirán los datos sobre las áreas analizadas: A) Actitudes de los profesores; B) Expectativas de los profesores; y C) Autoestima de los profesores.

Análisis del Instrumento

El cuestionario aplicado constó de 20 preguntas, las cuales están distribuidas de la siguiente manera: siete preguntas están dirigidas a actitudes; siete a expectativas; y seis a autoestima. Los puntajes posibles, mínimo y máximo son 29 y 54 respectivamente. Cuando menor sean los valores más positivas -

serán las actitudes y expectativas de los profesores hacia los niños con problemas de comprensión de lectura y su autoestima será alta y cuando mayor sean los valores más negativas serán las actitudes y expectativas de los profesores hacia estos niños y su autoestima será baja.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo por medio del método de mitades (pares y nones), obteniéndose $r = 0.4724$; $p < 0.001$. lo que nos indica que la confiabilidad del instrumento es moderada.

Análisis de Areas

A) Actitudes:

Los puntajes posibles mínimo y máximo son 21 y 35 respectivamente. Cuando menor sea el valor más positiva será la actitud y cuando mayor sea el valor más negativa será la actitud (Fig. 1).

En esta área se obtuvo una puntuación media de 28.033 y una desviación estándar de 3.822.

B) Expectativas:

Los puntajes posibles mínimo y máximo son 23 y 34 respectivamente. Cuando menor sea el valor la expectativa será más positiva y cuando mayor sea el valor más negati-

va es la expectativa. (Fig. 2).

La puntuación media de esta área es 28.038 con una desviación estándar de 2.670.

C) Autoestima:

La puntuación mínima obtenida fue de 20 y la máxima de 30. Cuando más baja sea la puntuación la autoestima será más alta y cuando mas alta sea la puntuación la autoestima será más baja. (Fig. 3).

La puntuación media en el área de autoestima fué de -- 25.533 y la desviación estándar de 2.703.

Las correlaciones entre las áreas se obtuvieron por medio del método de mitades (pares y nones).

- a) Actitud - Actitud: Se obtuvo una confiabilidad de $r = 1.0000$; $p < 0.001$. lo que nos indica una confiabilidad moderada.
- b) Actitud - Autoestima: Se obtuvo una correlación significativa entre estas áreas $r = .6103$; $p < 0.001$.
- c) Actitud - Expectativa: Entre estas áreas la correlación fue significativa $r = .4382$; $p < 0.001$.
- d) Autoestima - Actitud: La correlación obtenida fue $r = .6103$; $p < 0.001$.

- e) Autoestima - Autoestima: $r = 1.0000$; $p < 0.001$.
- f) Autoestima - Expectativa: $r = .2944$; $p < 0.001$ no fue significativa.
- g) Expectativa - Actitud: La correlación entre estas áreas fue significativa $r = .4382$; $p < 0.001$.
- h) Expectativa - Autoestima: Entre estas áreas se obtuvo una correlación de $r = .2944$; $p < 0.001$. la cual no fue significativa.
- i) Expectativa - Expectativa: La correlación entre estas áreas es significativa $r = 1.0000$; $p < 0.001$.

Análisis de Items

Al realizar el análisis de items se observó que de 20 items 11 se correlacionaron significativamente con el puntaje total.

Resultados Generales

Las relaciones entre las puntuaciones de los profesores obtuvieron una puntuación media de 40.617 y una desviación estándar de 6.649 (Fig. 4).

A) Actitudes de los profesores hacia los niños con problemas de aprendizaje.

Discriminación: La mayoría de los profesores está de acuerdo en impartir la lección sin tomar en cuenta características individuales de los alumnos. (Fig. 5).

Retroalimentación: Respecto a la retroalimentación a los alumnos de bajo rendimiento los profesores prefieren ofrecerles una respuesta al problema planteado cuando se equivocan - (Fig. 6).

Aceptación: En lo referente a la aceptación de los alumnos de buen rendimiento, se encontró que en su mayoría los profesores prefieren a aquellos niños que no presentan pautas de comportamiento inadecuadas (Fig. 7).

Lugar Especial: La actitud que tienen los profesores hacia la asignación de un lugar especial para los alumnos más brillantes señalan que estos tienen un lugar preferente en el salón de clases (Fig, 8).

Corrección de errores: En lo que respecta a corregir errores en la lectura, la mayoría de los profesores tienden a hacer reproches por

no poner atención (Fig. 9).

Autoestima: Como se puede observar en su mayoría los -
profesores acostumbran a mejorar la auto-
estima de los alumnos de bajo rendimiento
(Fig.10).

Apoyo y Aprobación: En cuanto a la aprobación y apoyo del
profesor hacia el alumno de bajo rendi---
miento, se encontró que en su mayoría los
profesores brindan apoyo y aprobación ha-
cia este tipo de niños (Fig.11).

B) Expectativas de los profesores hacia .los niños con -
problemas de aprendizaje.

Participación: La mayoría de los profesores enfocan exclu-
sivamente la participación a los alumnos
más brillantes (Fig.12).

Paciencia: La mayoría de los profesores proporcionan ma-
yor oportunidad de respuesta a los alum--
nos de bajo rendimiento (Fig, 13).

Elogios a los más brillantes: Los profesores muestran --
preferencia por elogiar a los alumnos más
brillantes (Fig.14).

Atención especial a buenos: Los profesores tienden a dirigir su clase en especial a los alumnos de buen rendimiento (Fig.15).

Estimulación a los de bajo rendimiento: Es común que los profesores estimulen a los alumnos de bajo rendimiento y les proporcionen seguridad en ellos mismos (Fig. 16).

Exigir menos a los de bajo rendimiento: La mayoría de los profesores concuerdan en que el ritmo de trabajo escolar debe ser homogéneo entre los alumnos (Fig. 17).

Atmósfera agradable: Los profesores opinan que se debe establecer una atmósfera de trabajo entusiasta y significativa para el alumno de bajo rendimiento (Fig. 18).

C) Autoestima de los profesores hacia los niños con problemas de aprendizaje.

Cordialidad a los alumnos de bajo rendimiento: En su mayoría los profesores concuerdan en comunicar cordialidad y entusiasmo a los alumnos de bajo rendimiento cuando obtengan algún logro (Fig. 19).

Afectividad a los alumnos de alto rendimiento: Se obtuvieron datos significativos con respecto a la manifestación de afecto de los profesores exclusivamente hacia los alumnos brillantes (Fig.20).

Rechazo a los de bajo rendimiento: Los profesores comúnmente tienden a rechazar a los alumnos de bajo rendimiento que presentan pautas de conducta inadecuadas (Fig.21).

Relación con los de bajo rendimiento: La relación profesor-alumno de bajo rendimiento según los datos, tiende a limitarse a una relación puramente académica (Fig.22).

Trato Interpersonal profesor-alumno: La mayoría de los profesores, no acostumbra a mantener un trato interpersonal con los alumnos con déficits académicos (Fig.23).

Manifestación de apreciación al alumno de bajo rendimiento: Los profesores manifiestan una baja apreciación hacia los alumnos de bajo rendimiento (Fig.24).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en cada una de las categorías de las áreas analizadas en la presente investigación indican que la mayoría de los profesores muestran actitudes negativas y expectativas pesimistas hacia los estudiantes de bajo rendimiento, específicamente hacia los niños con problemas de comprensión de lectura, lo que trae como consecuencia por un lado, que los niños clasificados como alumnos con problemas de aprendizaje se desarrollen como niños que presentan dificultades para el logro académico, en particular, dificultad en la lectura; por otro, suponen que dichos niños no superarán su problema a pesar de la atención especial que les presten los profesores.

En relación a la autoestima del profesor, entendida como el concepto de valor individual que cada quien tiene de sí mismo, los datos indicaron que es muy baja, ya que las frustraciones inevitables al enseñar a niños con problemas de aprendizaje, hacen que el maestro adquiera un sentimiento de desconfianza en sí mismo para desempeñarse como tal, evitando así alcanzar un buen desarrollo de su potencial físico e intelectual en la enseñanza. También el no considerarse capaz o desear desempeñar la función

de un profesionalista del área de educación especial para enseñar a niños con un bajo rendimiento, se asocia a sentimientos de apatía hacia estos niños, sentimientos en los que, se experimenta el mucho o poco valor de estos alumnos, por lo que la enseñanza ha- éstos es poco estimulante y lo conduce a un bajo nivel de superación profesional. Por lo que el profesor no acostumbra a adoptar medidas en la enseñanza, conducentes a apoyar de alguna manera a los niños con problemas de aprendizaje. Por ello el poco interés del profesor, en muchas ocasiones, la poca dedicación hacia estos alumnos y la poca voluntad de trabajo con ellos.

Estas tendencias se acentúan por el hecho de que el profesor se identifica en gran medida con el rendimiento de sus alumnos. Ya que considera que en dicho rendimiento se refleja la calidad de su capacidad docente; porque es común que el docente busque en sí mismo la causa de todos los errores y defectos de sus alumnos, por lo que tiende a evadir a aquellos alumnos que lo hagan sentir suyos sus fracasos escolares.

En el área de actitudes del profesor hacia el niño con -- problemas de comprensión de lectura, la mayoría de los profesores muestran una tendencia a hacer reproches por falta de atención a los niños de bajo rendimiento por tener fallas en la lectura. - Esto confirma lo que plantea Brueckner (1980), que los profesores van adoptar actitudes negativas si los niños manifiestan algunas deficiencias en determinada área de aprendizaje; lectura, comuni-

cación oral o escrita, etcétera., no considerando sus propias fallas en sus técnicas de enseñanza.

La actitud de discriminación manifestada por la mayoría de los profesores en esta investigación, corroborará los hallazgos de Fernández (1980), quien menciona que el maestro debe adaptar sus métodos de enseñanza y organizarse de tal manera que los escolares de bajo rendimiento desarrollen sus capacidades y destrezas a su propio ritmo, el cual es más lento en comparación con el niño promedio y no impartir la lección sin tomar en cuenta características individuales de los niños.

También Mayor y Walsh (1982) plantea que el maestro debe estudiar la estructura del grupo escolar, para detectar a aquellos niños que presenten dificultades en algún campo del aprendizaje, con la finalidad de intentar corregirlas y así hacer participar al niño con problemas de aprendizaje en el grupo escolar, ya que como lo menciona Mussen (1990), el maestro se debe adaptar a las posibilidades del alumno, porque a un niño de bajo rendimiento le es más difícil acoplarse o alcanzar un alto rendimiento académico.

Como lo plantea García y García (1983), también en esta investigación se encontró que es común que los profesores se dirijan a los alumnos con problemas de aprendizaje para emitir juicios desfavorables y a los de alto rendimiento para estimularles con apreciaciones positivas. La mayoría de los profesores -

tienden a "mejorar" relativamente la autoestima de los alumnos - de bajo rendimiento, siempre y cuando tengan algún logro académico, de lo contrario el profesor tiende a tener una actitud negativa respecto al incremento del nivel de autoestima del niño con problemas de aprendizaje.

La actitud de apoyo y aprobación del profesor hacia el - alumno de bajo rendimiento en la presente investigación resultó positiva. Esto es una incongruencia con los datos obtenidos en - el área de actitudes, posiblemente se debe a que el profesor sólo desea que este alumno termine sus actividades académicas y no interfiera más en su labor docente dentro del aula, ya que en - otro de los reactivos evaluados se detectó que en su mayoría los profesores se apresuran a dar las respuestas correctas a las -- cuestiones académicas planteadas a los niños de bajo rendimiento para no perder tiempo con ellos. Pero de acuerdo a los plantea-- mientos de Good (1983), algunos de los profesores no permiten - que sus expectativas negativas acerca de los alumnos de bajo rendimiento influyan en tipo de actitud que tengan hacia éstos.

Sin embargo, el mismo autor menciona que existen profesores que se caracterizan por subrayar demasiado las diferencias - entre unos alumnos y proporcionan un trato cualitativa y cuantitativamente mejor a los más destacados; los datos de esta investigación también indican que en cuanto a la actitud de aceptación, la mayoría de los profesores prefieren a aquellos niños que re---

saltan académicamente.

En algunas ocasiones los maestros adoptan actitudes extremistas hacia las deficiencias de sus alumnos en los conocimientos básicos. En el caso específico de comprensión de lectura, Good (1983) menciona que, entre más interrupciones en el trabajo de lectura, tengan los alumnos de bajo rendimiento, se agravará más su dificultad en el aprendizaje de la comprensión de lectura, lo que nos indica en esta investigación, que en lugar de que los profesores corrijan los errores en la lectura tienden a hacer reproches por no poner atención en el texto, limitando aún más al alumno en su desempeño académico y agravando además otras consecuencias negativas, un bajo nivel de autoestima y una estigmatización social.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación en el área de expectativas, corroboran los hallazgos y planteamientos de diversos autores. Se encontró que en el área hubo diferencias significativas entre los profesores hacia los niños con problemas de comprensión de lectura. Al igual que lo plantea Moully (1978), las expectativas negativas o pesimistas que tiene un profesor hacia el alumno de bajo rendimiento, el cual está seguro de que este último no "aprenderá" de ningún modo, influyen en su autoconcepto y en su desempeño académico, creando así inevitablemente una tendencia al fracaso escolar. Así, también como lo menciona Danilav (1979), que algunas expectativas del

profesor se dejan ver en que algunos están convencidos de que es preciso modificar la conducta de sus alumnos, mientras que otros consideran que conviene acomodarse a ellas pues hay pocas posibilidades de cambiarla.

Good (1983) plantea que las expectativas del profesor no se cumplen de modo automático, los alumnos pueden impedir su realización con sólo contrarrestarlas y así obligan al profesor a cambiar de opinión. Sin embargo, el profesor es quien dirige su grupo, quien permite hacer y el que enseña, pero al mismo tiempo, señala al niño los límites de sus capacidades. Esto se relaciona con los hallazgos de la presente investigación, pues la mayoría de los profesores enfocan exclusivamente su atención y la participación a los alumnos más brillantes.

Los planteamientos de Strommen (1982), hacen referencia al juicio erróneo sobre la capacidad y motivación de sus alumnos, influyendo en la formación de una imagen falsa y a la posibilidad de que el profesor los trate en base a sus expectativas pesimistas. En el caso de nuestra investigación se encontró también que las inferencias que hacen los profesores de sus alumnos de bajo rendimiento influyen en gran medida en la actitud que tendrán hacia estos últimos, por lo que los niños con problemas de aprendizaje muestran más dificultades para adaptarse a las expectativas iniciales del profesor.

Uno de los hallazgos más significativos de esta investiga-

ción y que contradice los planteamientos de este autor, hace referencia a la categoría de paciencia donde se encontró que la mayoría de los profesores, manifiestan mayor oportunidad de respuesta a los alumnos de bajo rendimiento; y a la categoría de estimulación donde se encontró que en su mayoría los profesores respondieron que estimulan a los alumnos de bajo rendimiento y les proporcionan seguridad en ellos mismos. Sin embargo, esto es relativo, ya que como lo plantea este autor, el profesor espera que determinados alumnos realicen cierta conducta y muestren cierto aprovechamiento, y que tales expectativas lo hacen asumir una actitud diferente ante sus alumnos. Además, el trato que el profesor proporcione a cada alumno, indica la conducta y rendimiento que espera de ellos, influyendo en el autoconcepto, motivación para el logro y desempeño académico.

Al igual que los planteamientos de Strommen (1982), también encontramos que existen diversas formas a través de las cuales el maestro transmite expectativas contraproducentes y negativas a los alumnos de bajo rendimiento. Este autor menciona que es común que los profesores den menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento para que contesten, y efectivamente se encontró que los profesores se apresuran a ofrecer la respuesta correcta para no perder tiempo y/o interrogan a los alumnos más brillantes. También es común la crítica negativa hacia los alumnos por sus limitaciones académicas, ya que no tiene caso exigirle un -

mayor esfuerzo académico.

Por lo que las expresiones del profesor frente a la clase reflejan expectativas diferenciales respecto al rendimiento académico. Donde los alumnos menos brillantes son los más perjudicados , deteriorando aún más las expectativas referentes a estos alumnos.

Los hallazgos en el área de autoestima corroboran los planteamientos de algunos autores citados en la presente investigación, García y García (1983) mencionan, que una de las cualidades más importantes con respecto al éxito de los profesores es el ser afectuoso con sus alumnos. Algunos profesores establecen con sus alumnos contactos emocionales, expresando sus sentimientos e invitándolos a responder con confianza. En este caso se encontró que es significativa la manifestación de afecto de los profesores, ya que la enfocan exclusivamente hacia los alumnos más brillantes, originando así un trato interpersonal pobre entre profesor-alumno de bajo rendimiento. Este trato impersonal menciona Mussen (1990), se debe a diversos factores, entre los que se encuentra el papel del profesor enfocado exclusivamente a la enseñanza y no al trato con niños que tengan problemas de aprendizaje. El profesor también se siente insatisfecho por su trabajo desempeñado al no poder lograr que el alumno lento alcance el nivel académico promedio, originando poca seguridad también en el niño de que sus esfuerzos no tendrán consecuencias posi-

vas. Sin embargo, es indispensable la manifestación de afecto de los profesores hacia los niños con problemas de aprendizaje, ya que ésto trae consigo consecuencias positivas, tales como el generar un mayor interés en el ámbito escolar (Reed, 1961) y obtener mayores logros en vocabulario y en aritmética (Christensen, 1960). De igual manera como lo menciona Taro (1981) el profesor debe mostrarse entusiasta para vencer las metas diferenciales - entre unos y otros alumnos, lo cual debe asociarse a un nivel - alto de autoestima del profesor, pues en general los datos indican que el nivel de autoestima del profesor es bajo.

También podemos concluir que el niño con problemas de -- comprensión de lectura, que siente el rechazo del profesor, que le considera incapaz de realizar otras actividades más comple-- jas en las diferentes áreas del aprendizaje, se estructura una imagen de sí poco realista, una imagen falsa de lo que puede lograr y hasta donde llegan sus capacidades reales. Pero el conjunto del problema no se encuentra en el niño solamente, sino en el contexto escolar en que se desenvuelve, y uno de los factores - más significativos que influyen en la problemática es el comportamiento del profesor, ya que el comportamiento del que enseña - tiene efectos directos sobre la conducta de los alumnos y el -- clima general del grupo. Así, las expectativas, actitudes y autoestima de los profesores contribuyen a crear diferencias en el - rendimiento y aspiraciones de los alumnos de bajo rendimiento. -

Lo anterior corroborará la hipótesis planteada en la presente investigación, sobre la relación diferencial entre profesor y el alumno con problemas de comprensión de lectura.

La relación diferencial que establece el profesor con los alumnos, constituye uno de los aspectos fundamentales en el fracaso escolar del niño, específicamente, en aquellos con dificultades en la comprensión de lectura, por lo tanto el éxito escolar es un hecho determinante en la buena o mala aceptación del niño por sus profesores.

La actitud es un estado central y, en consecuencia influye en la percepción. La deducción específica es que las actitudes y expectativas de un maestro eficaz, esto sucede si existe una relación positiva entre sus actitudes y expectativas y autoestima; por el contrario si el profesor tiende a manifestar actitudes negativas y expectativas pesimistas al niño de bajo rendimiento, la autoestima será baja, lo cual influirá de una manera negativa en el logro académico.

El hecho de que la mayoría de los profesores mostrarán actitudes negativas y expectativas pesimistas hacia los estudiantes de bajo rendimiento, trae como consecuencia, por un lado, que los niños clasificados como alumnos con problemas de aprendizaje se desarrollen como tales, es decir, niños que presentan dificultades para aprender lecto-escritura, niños con reprobación constante, niños con atención dispersa, etcétera, por otro, su-

pone que estos niños no superaran sus dificultades a pesar de la atención especial que le presten los profesores.

Los profesores que consideran aprobar al alumno con problemas de aprendizaje, con el fin de que éste cubra los requisitos del nivel primario y adquiriera los conocimientos indispensables, sin esperar que pueda aspirar a cursar estudios de niveles superiores constituye una visión pobre del profesionalismo del profesor hacia la problemática presente, se deben buscar alternativas de solución ante las deficiencias educativas, que cada vez son más graves.

En general, podemos decir que, las variaciones en las opiniones y criterios de los maestros contribuyen a crear diferencias en el rendimiento y aspiraciones de los alumnos. Así, como la relación consiste en la cantidad, esto es, entre la discrepancia que hay entre aprovechamiento y capacidad intelectual real del alumno, no considerado esto último en muchas ocasiones por el profesor.

Uno de los factores básicos para el éxito escolar es el profesor. Su preparación profesional, su disposición para cambiar y adaptar sus técnicas de enseñanza en un grupo de niños regulares donde se encuentran inmersos niños con problemas de aprendizaje; su inquietud por resolver los problemas de los niños lentos; cualidades positivas de éste, expectativas y actitudes positivas, abrirían la posibilidad en el ámbito escolar para asentar

las bases de un proceso permanente de superación para el alumno, pero también de satisfacción personal del maestro al lograr que su labor como tal proporcione resultados más provechosos a largo, mediano y corto plazo, no solo con los niños promedio, sino con aquellos que presenten dificultades en alguna de las áreas del aprendizaje.

Consideramos también que para que el profesor sea eficaz, es necesario, primero, su mejoramiento profesional, mediante cursos, seminarios y otros procedimientos para darles a conocer los lineamientos, objetivos y características de técnicas de enseñanza para trabajar con niños de bajo rendimiento y concientizarlos de que no "siempre" se les debe canalizar al área de educación - especial, y segundo, que aplique sus conocimientos basados en - reformas educativas para su superación y satisfacción personales y el beneficio de los niños lentos.

Además, la forma de enseñanza no puede ser única e invariable, sino que depende de la materia, del sujeto y de las condiciones del enseñante.

Supone dos individuos, quien la recibe y quien la imparte; ambos forman una pareja singular, en la que se dan interacciones psicológicas recíprocas, que los modifican a menudo profundamente.

Por lo que es necesario que la Pedagogía se base en los principios de la psicología del niño. Para acelerar o limitar el

desarrollo educativo mediante una enseñanza eficaz, dependiendo de las características físicas y psicológicas del alumno.

En la interacción psicológica, profesor-alumno, la manifestación de efecto del niño es resultado de la posición sentimental del maestro. Por lo que es necesario que los profesores manifiesten sentimientos y actitudes positivos hacia los niños con problemas de comprensión de lectura, evitando así, más consecuencias negativas como son problemas psicológicos en el niño como temor, rebeldía, y una autoestima baja, que son desfavorables al aprendizaje. Es necesario que la enseñanza presente aspectos emotivos y afectivos, adaptándola y variándola según las necesidades del grupo.

Finalmente haremos algunas consideraciones respecto al instrumento utilizado en la presente investigación, así como -- a los datos arrojados por el mismo. La escala tipo Likert aplicada a los 60 profesores, proporcionó datos significativos, como ya se menciona. Los cuales en su mayoría muestran los mismos valores: de acuerdo; muy de acuerdo, desacuerdo o muy en desacuerdo y hasta hubo casos aislados de indiferencia, respecto a las actitudes, expectativas y autoestima del profesor hacia el niño con problemas de comprensión de lectura. En su mayoría -- los profesores se pueden situar en un continuo de concordancia entre sus actitudes, expectativas y autoestima con niños con -- problemas de aprendizaje.

Sin embargo, debido a que este instrumento permite la expresión de intensidad de la actitud, expectativa y autoestima del profesor, se encontraron hallazgos extremos. Ya que algunos maestros disintieron en sus actitudes, expectativas y autoestima con firmeza, mientras manifiestan una actitud negativa, plantean una expectativa positiva y expresan un sentimiento de autoestima baja o viceversa. Por lo que una de las desventajas de esta escala es que se produce varianza por el código de respuestas, lo cual se asocia a la predisposición a dar ciertas respuestas.

Aplicar una escala de evaluación a los profesores, permite que expresen su acuerdo o desacuerdo con un número de afirmaciones que le atañen; y sobre las bases de estas respuestas se le asigna una puntuación. Debido a que con mayor frecuencia se han medido actitudes, este tipo de escalas (Likert) se denominan de actitud, aunque también es posible evaluar otros aspectos como expectativas y autoestima.

En la presente investigación sólo se aplicó la escala tipo Likert, sin embargo, sugerimos por cuestiones prácticas, la aplicación de dos o más tipos de escalas para corroborar y comparar los hallazgos; tomando en cuenta que las escalas de actitud difieren en su método de elaboración, método de respuesta y base para la interpretación de puntuaciones. Así como entrevistas a los profesores y reportes de éstos.

Para ello se deben tomar en cuenta dos criterios, independientemente del tipo de escala a aplicar:

- 1.- Los ítems deben facilitar las respuestas psicológicamente relacionadas con la actitud, expectativa o autoestima medidas.
- 2.- La escala debe servir para establecer diferencias entre las personas que se evaluarán. Para discriminar, no solamente entre extremos opuestos de actitud, sino también entre los profesores que difieren levemente, suelen incluirse generalmente reactivos que discriminan en distintos puntos de la escala. Así al aplicar la escala, es necesario que contemple reactivos hacia actitudes estrictas y otros hacia actitudes tolerantes, así como ítems intermedios que representen una rigidez moderada, tolerancia moderada, etcétera.

Tomando en cuenta que la forma en que una escala discrimina entre individuos depende de su elaboración y el método de puntuación; sugerimos aplicar en este tipo de investigación una escala diferencial, como otra alternativa, que consiste en un número de ítems cuya posición en la escala ha sido determinada mediante alguna forma de operación de clasificación o evaluación llevada a cabo por los investigadores.

En la selección de los ítems para la escala y asignación de los valores para los mismos, se utiliza el siguiente procedimiento: 1) El investigador reúne varias afirmaciones que se supone están relacionados con la actitud que se trata de investigar. 2) Los investigadores clasifican estas afirmaciones en once grupos. En el primer grupo el investigador sitúa la afirmación que considera más favorable al objeto o individuo; en el segundo, los que considera más favorable después del primero, y en el -- grupo onceavo, las afirmaciones consideradas como más desfavorables. El sexto lugar, o "neutro", se define como el punto que no hay ni inclinación favorable ni desfavorable. 3) El valor en la escala de una afirmación es computado como posición mediana (o grupo) el que es asignado por los investigadores. Las afirmaciones que muestran una dispersión demasiado amplia son descartadas por ambiguas o irrelevantes. 4) Se hace una selección final tomando ítems que se hallan repartidos uniformemente a lo largo de la escala desde una posición extrema a la otra.

En la aplicación de esta escala, se pide a los sujetos que rellenen el cuestionario, marcando cada afirmación con la que están de acuerdo o los dos o tres ítems más cercanos a su posición.

REFERENCIAS

- ARTOLA GONZALEZ. T. (1989). La comprensión del lenguaje escrito: Consideraciones desde una perspectiva cognitiva. Rev. de Psicología y Aplicada. No. 42 (2). p.p: 165-171.
- AVANZINI, G. (1985). El Fracaso Escolar. Barcelona. Herder. - p.p. 70-75.
- AZCOAGA, J.E; DORMAR, B. e IGLESIAS, F.A. (1985). Alteraciones del Aprendizaje Escolar: diagnóstico, fisiopatología, tratamiento. Argentina. Paidós. -
- BATEMAN (1965): en Myers y Hamill. 1982.
- BAKER, L.C. (1984; 1985). "How do we Know when we don't Understand? Standards for Evaluating. Text Comprehension". En - D.L. Forrest; G.E. Mackinnon and Walter T.G. (Eds) --- Metacognitions, Cognition and Human, Performance. Vol.1 cap. 5.
- BIGGS, J.B. (1985). "The Role of Metalearning in Study Processes". British Journal Educational Psychology. Vol. 55. No. 185. p.p. 182-212.

- BROWN, A. (1980). "Metacognitive Development and Reading". En: Spiro, R.J; Bruce, B.C. y Frewer, W.F. (Eds). Theoretical Issues en Reading Comprehensions. Hillsdale, N.J. cap. 19.
- BRUECKNER, L. (1975). Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje. Madrid. Rialo.
- CORNO Y MANDINACH. (1983): en Paris y Oka. 1986.
- COSTA, A. (1984). "Mediating the Metacognitive". Educational Leadership. Vol. 42. p.p. 52-57.
- CRUICKSHANK, W.M. (1978). El Niño con Daño Cerebral. México. - Trillas. cap. 1.
- CRONBACH. (1975): en Geargeart, 1987.
- DANILAV, M.A. (1977). El Maestro de Enseñanza en la Escuela. - México. Grijalbo. cap. III.
- FLAVELL. (1976); en Brown. 1980.
- GARCIA TORRES. B. (1983). Cuadernos de Pedagogía. Vol, 9. No.103. Barcelona. p.p. 19-21.
- GARCIA, M.S; GARCIA° P.E. (1983). Cuadernos de Pedagogía. Vol.9. No. 103. Barcelona. p.p. 22-26.
- GEARGEART° B. R. (1987). Incacidades para el Aprendizaje. México. Manual Moderno. cap. 9.
- GOLDSMITH, P.J. (1989). "Word and Context in Reading Development: A test of the Interative Compensatory Hypothesis". Journal of Educational Psychology. Vol. 81. No. 3. p.p. 299-305.

- GOOD. (1983); en Geargeart, B. 1987.
- HALL. (1981): en Mercer. 1991.
- HAMILL; LEIGH; MC NUTT Y LARSEN. (1981): en Geargear, B. 1987.
- HARGREAVES, D.H. (1986). "Cambio de Actitudes". Las Relaciones Interpersonales en la Educación. Madrid. Narcea. p.p. - 350-351 y 378-379.
- HENRY HEAD. (1983); en Nieto. 1983.
- KIRK Y BATEMAN. (1962): en Myers y Hamill. 1982.
- KIRK^o S.A. (1979). Education Exceptional Children. University - of Arizona. Moughton Mifflin Company. cap. 1. p.p. 3-17.
- LAZARO. H. (1982). "Orientación de las Dificultades de Aprendizaje Escolar". Revista de Educación. España. Mayo-Agosto. No. 270.
- LESTER; T. (1983). Dificultades para el Aprendizaje. México - La Prensa Médica Mexicana. cap. 3.
- LIPMANN OTTO. (1978). Psicología para Maestros. Buenos Aires. - Losada. p.p. 73-78.
- LYTLE. (1982): en Myers y Lytle. 1986.
- MARKMAN, E. y CAPELL, C. (1982). "Suggestions for Training Com-
prension Monitoring". Topics in Learning Dasabilities.
Vol. 2. p.p. 87-96.
- MAYOR, S, Y WALD M. (1982) Actividades para Niños con Problemas de Aprendizaje. Barcelona. Ceac. p.p. 19-21.

- MERCER, D.C. (1991). Dificultades de Aprendizaje. Barcelona. Ceac. Tomo 2. p.p. 133-177.
- MIETZEL, G. (1976). Psicología Pedagógica. Barcelona. Herder. caps. III, V y VII.
- MILLER; GALANTER Y PRIERAM. (1960): en Wong. 1986.
- MOULY GEORGE. (1978). Psicología para la Enseñanza. México. - Interamericana. cap. 5.
- MUKLEOUST. (1963): en Myers y Hamill . 1982.
- MUSSEN HENRY P: CONGEX, J.J: KAGAN, J. (1990). Aspectos esenciales del Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México. Trillas. p.p. 149-174.
- MYERS, J. Y HAMILL, D. (1982). Niños con Dificultades en el Aprendizaje. México. Limusa.
- MYERS, J. y LYTTLE, S. (1986). "Assesment of the Learning Process". Exceptional Children. Vol. 53. p.p. 138-144.
- NIETO MARGARITA. (1988). ¿Por qué hay Niños que no Aprenden?. - México. La Prensa Médica Mexicana. p.p. 82-89.
- OÑATIVIA, V.D. (1984). Bases Psicosociales de la Educación. - Buenos Aires. Guadalupe. p.p. 377-380.
- PARIS, O. Y OKA, E. (1986). "Self-Regulate Learning Among -- Exceptional Children". Exceptional Children. Vol. 53. p.p. 103-108.
- PATERSON, A.G. (1982). Desarrollo y Conocimiento. España. - Siglo XXI. p.p. 45.

- POSTIC MARCEL. (1978). Observación y Formación de los Profesores
Madrid. Morata. cap. 2.
- RAYNS. (1979): En Fernández. 1980.
- RIVIERE ANGEL. (1983). Cuadernos de Pedagogía. Vol 9. No. 103. -
Barcelona. p.p. 28-35.
- ROBERT, V. (1980). Psicología del Niño. Madrid. Morata. cap. 1.
- ROMANO, H. (1990). Diagnóstico y Tratamiento en Problemas de -
Aprendizaje. Conferencia presentada en el II Seminario -
de Actualización en Psicología: Educación Especial. Or--
ganizado por la Universidad del Noroeste. Tampico. Tam.
el 2 de marzo de 1990.
- SEP (1982). Guía Curricular: Preescolar y Primaria Especial. -
México. SEP.
- SMITH, F. (1983). Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolin--
guístico de la Lectura y su Aprendizaje. México. Trillas.
p.p. 81-98.
- SPRING, H. (1985). "Teacher decision marking: a Metacognitive -
Approach". The Reading Teacher. Vol. 39. No. 3. p.p. 290-
295.
- SPRINTHALL, R.C; SPRINTHALL, N.A. (1978). Psicología de la Edu--
cación. Madrid. Morata. cap. 19. p.p. 37-41.
- STROMMEN, E.A; MC KINNEY, J.P. (1982). Psicología del Desarrollo:
edad escolar. México. Manual Moderno..p.p. 281-284.

- SULLIVAN, A. (1986). "Metacognitive Strategy Instruction". --
Exceptional Children. Vol. 53. No.2. p.p. 118-124.
- SYMANKI, S.L. (1989). "Retardo Mental". Tratado de Psiquiatría.
España. Salvat. (2da. ed).
- TARO JOSEP. (1981). Mitos y Errores Educativos. Madrid. Fontane-
lla. cap. 4.
- VALLE, M. (1989). La Animación a la Lectura. Madrid. Joaquín. -
cap. 2.
- VLASOVA, M. (1977). Monografías sobre Educación Especial cua-
tro estudios: Cuba, Japón, Kenia y Suecia. París. --
UNESCO.
- WONG, B. (1986). "Metacognition and Special Education: A review
of a view". The Journal of Special Education. Vol. 20.
- YSSELDYKE, J.E. Y SALVIA JOHN. (1981). Evaluación en Educación
Especial y Correctiva. México. Manual Moderno. cap. 2.

APPENDICES

Apéndice. 1.

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como objetivo examinar el desarrollo profesional del profesor. La información obtenida será de carácter confidencial, por tanto, es necesario que sea imparcial y justo en sus apreciaciones. Se agradece de antemano su atención.

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las afirmaciones y elija la que mejor exprese su opinión. De acuerdo al código siguiente:

- 1.- Muy de Acuerdo.
- 2.- De Acuerdo.
- 3.- Indiferente.
- 4.- En Desacuerdo.
- 5.- Muy en Desacuerdo.

1.- La participación pública se debe enfocar exclusivamente a los alumnos de buen rendimiento, puesto que se aprovecha mejor el tiempo.

2.- Es necesario comunicar cordialidad y entusiasmo a los alumnos de bajo rendimiento cuando obtengan algún logro.

- 3.- La lección se debe de impartir sin tomar en cuenta características individuales - de los alumnos.
- 4.- El profesor sólo debe ser afectuoso con los alumnos de buen rendimiento, ya que obtienen las mejores calificaciones.
- 5.- Si el alumno de bajo rendimiento se equivoca se le debe dar tiempo suficiente - para que rectifique.
- 6.- Aunque los alumnos de buen rendimiento, se equivoquen deben ser objeto de más - elogios.
- 7.- La clase se debe dirigir en especial a - los alumnos de buen rendimiento.
- 8.- El profesor debe estimular a los alumnos de bajo rendimiento e inspirarles seguridad en ellos mismos.
- 9.- El maestro se debe apresurar a ofrecer - una respuesta correcta a los alumnos - de bajo rendimiento cuando se equivocan para no perder tiempo.
- 10.- Se debe exigir menos a los alumnos de - bajo rendimiento, sometiéndolos a tareas más fáciles hasta que alcancen el ritmo de todos.



- 11.- Solo se debe aceptar a los alumnos de -
buen rendimiento que no presenten pautas
de comportamiento inadecuadas.
- 12.- Se debe rechazar a los alumnos de bajo
rendimiento sobre todo si son desobe---
dientes, agresivos y/o hiperactivos.
- 13.- Debe el profesor establecer una atmósfera
de trabajo entusiasta y significativa -
para el alumno de bajo rendimiento.
- 14.- No es necesario relacionarse con alumnos
de bajo rendimiento, ya que siempre -
fracasan en las tareas escolares.
- 15.- Deben tener un lugar especial dentro del
salón de clases los alumnos de buen ren-
dimiento.
- 16.- Cuando el alumno tiene alguna falla en
la lectura, se deben hacer reproches por
no poner atención.
- 17.- Es necesario elaborar mecanismos para que
los alumnos de bajo rendimiento eleven -
su nivel de autoestima.
- 18.- El trabajar con alumnos de bajo rendi--
miento impide un trato interpersonal más
estrecho.



19.- Es necesario que el profesor comunique al alumno de bajo rendimiento, su apreciación por él para que alcance mejores resultados.



20.- Es necesario que el profesor apruebe al alumno de bajo rendimiento como persona, no importa lo que haga, y lo ayude a vencer los obstáculos para alcanzar sus metas escolares.



FIGURA 1. DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES DE ACTITUD DE
LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE.

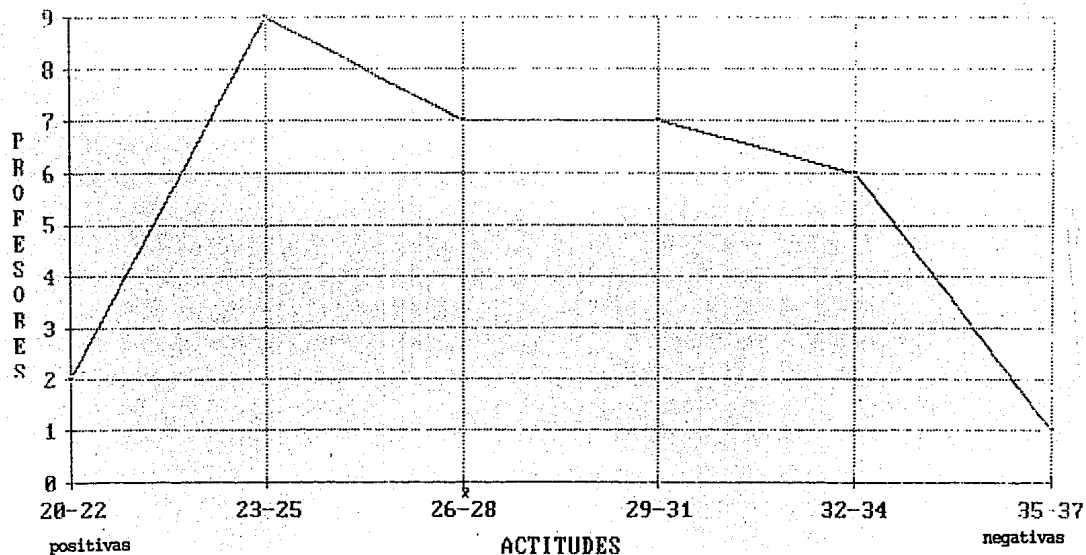


FIGURA 2. DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES DE EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

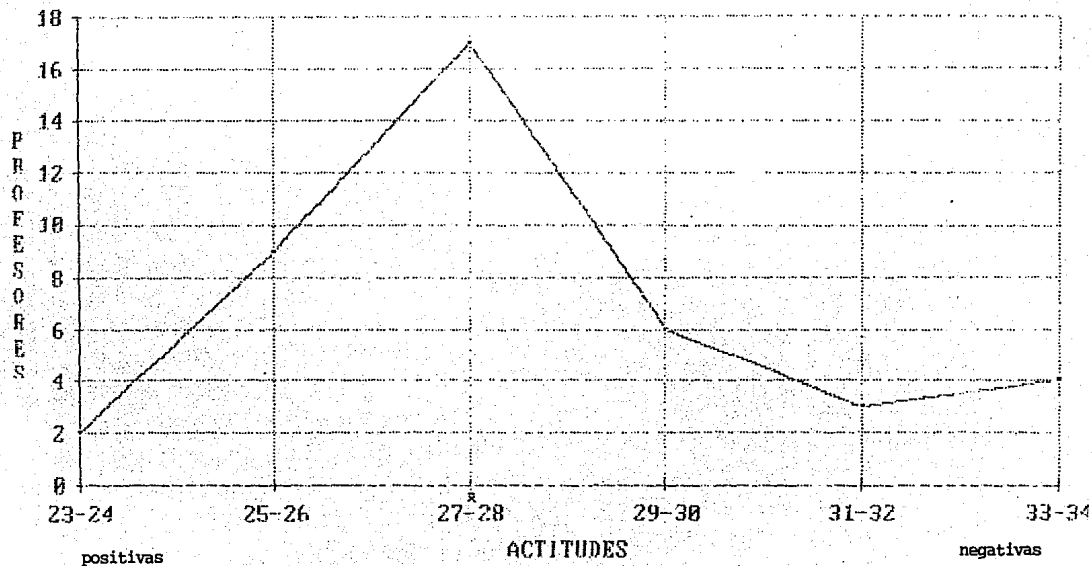


FIGURA 3. DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES DE AUTOESTIMA DE LOS PROFESORES.

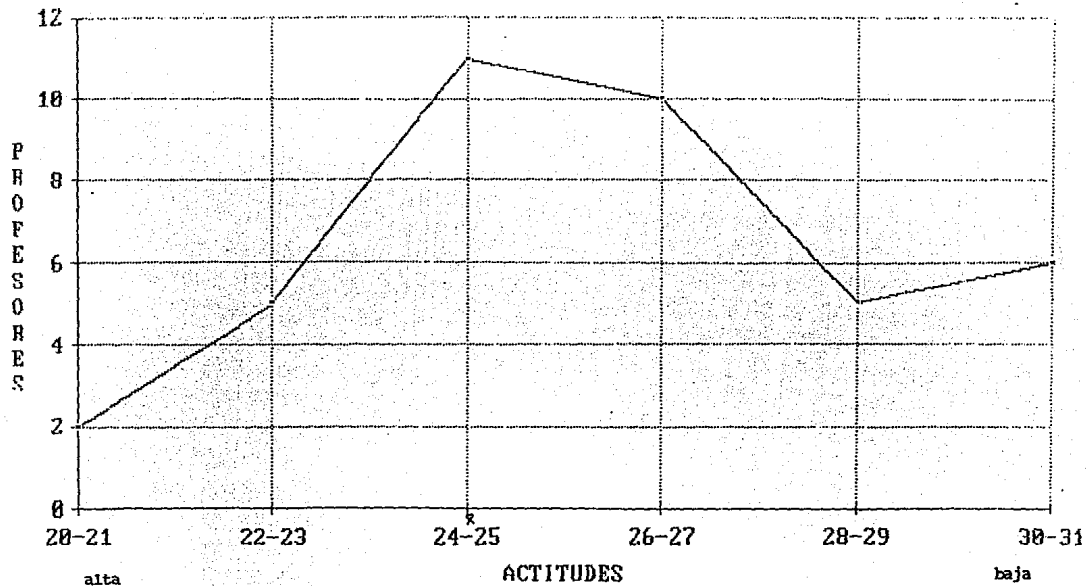


FIGURA 4 DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

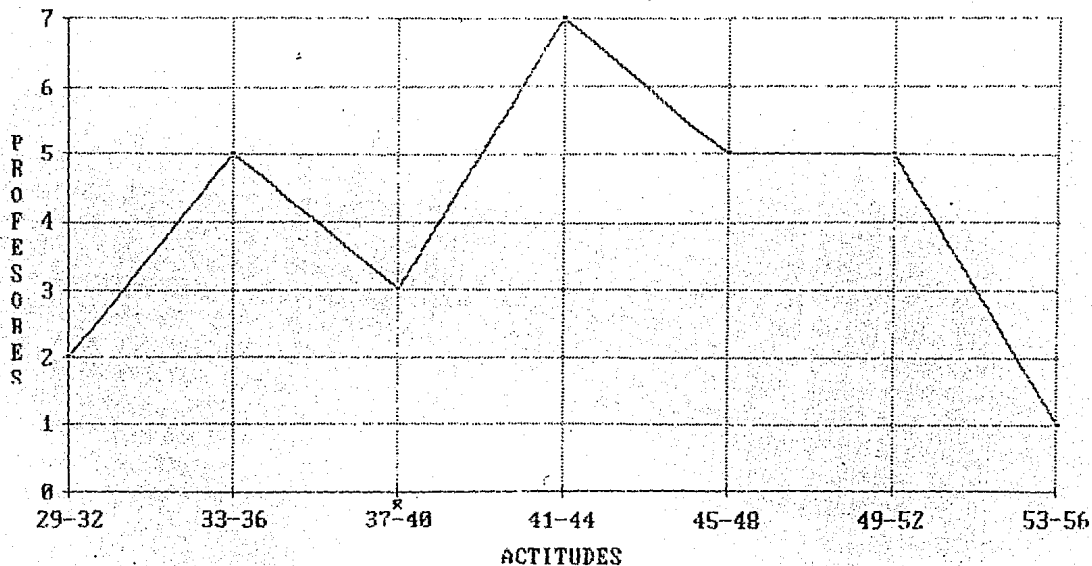


FIGURA 5. DISCRIMINACION HACIA EL ALUMNO DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

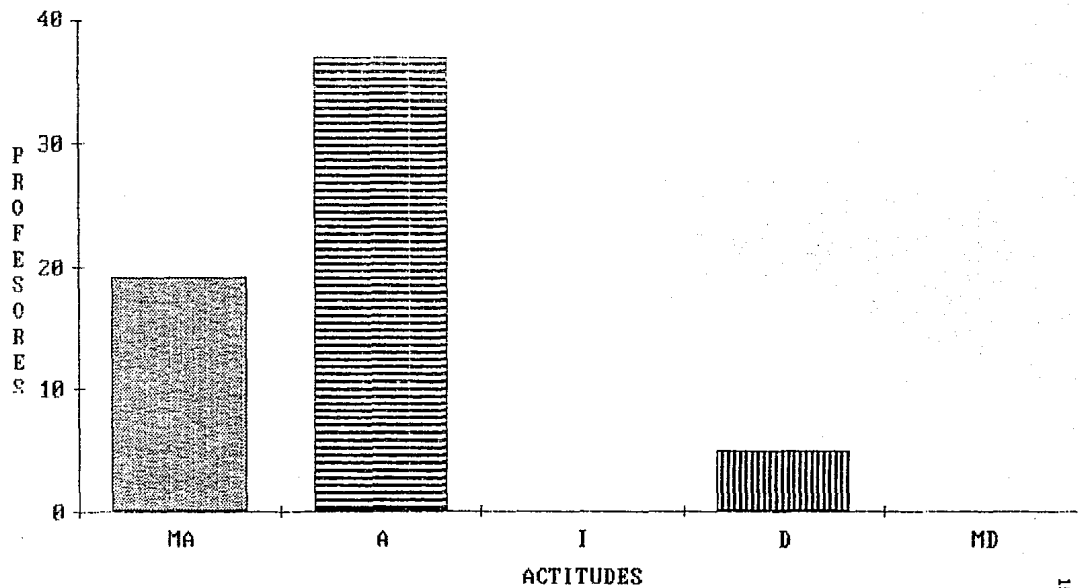


FIGURA 6. RETROALIMENTACION A LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

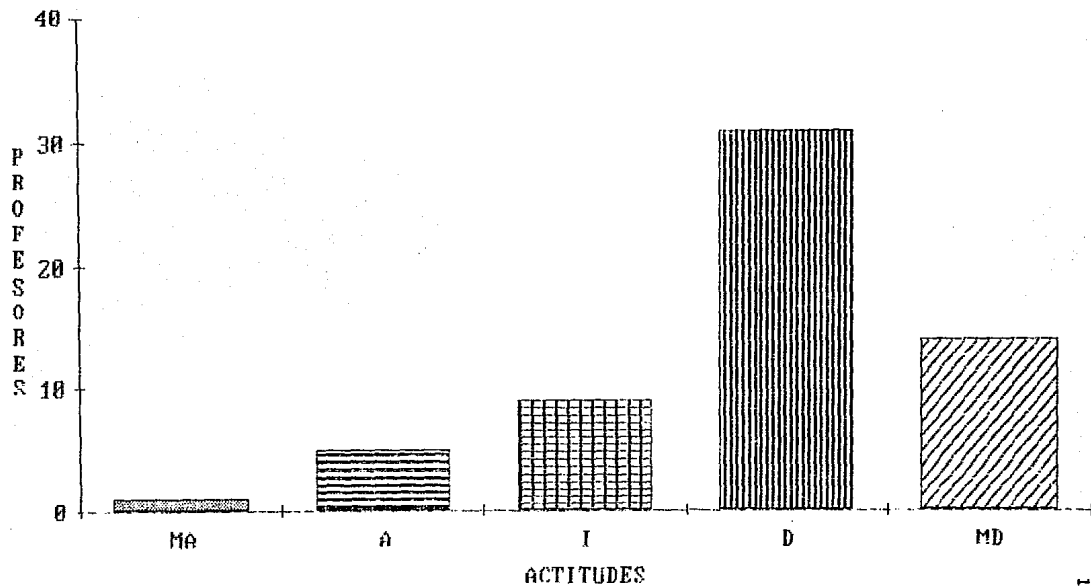


FIGURA 7. ACEPTACION DE LOS ALUMNOS DE BUEN RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

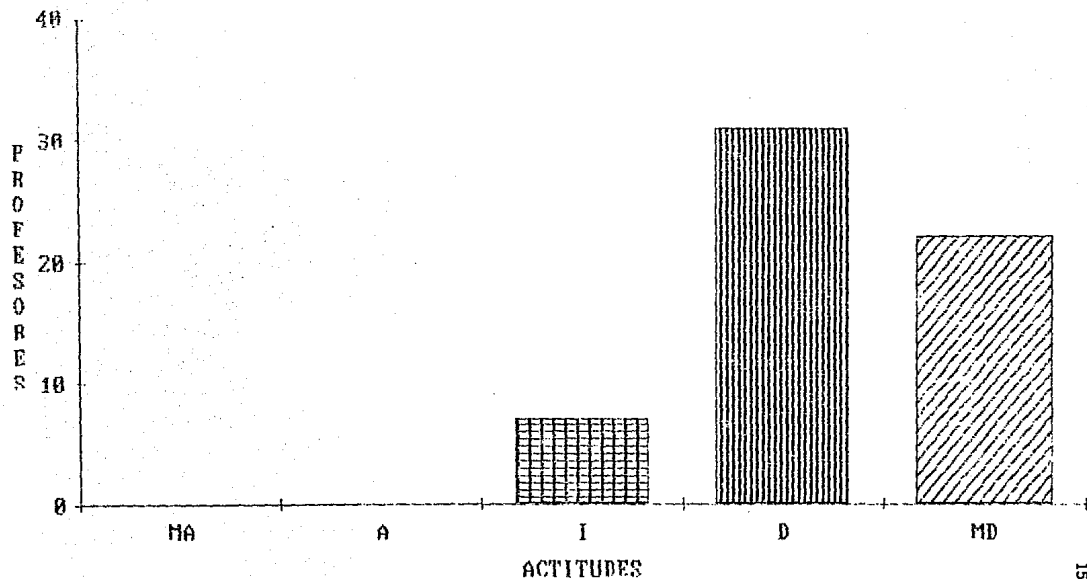


FIGURA 8. ASIGNACION DE LUGAR ESPECIAL A LOS ALUMNOS DE BUEN RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

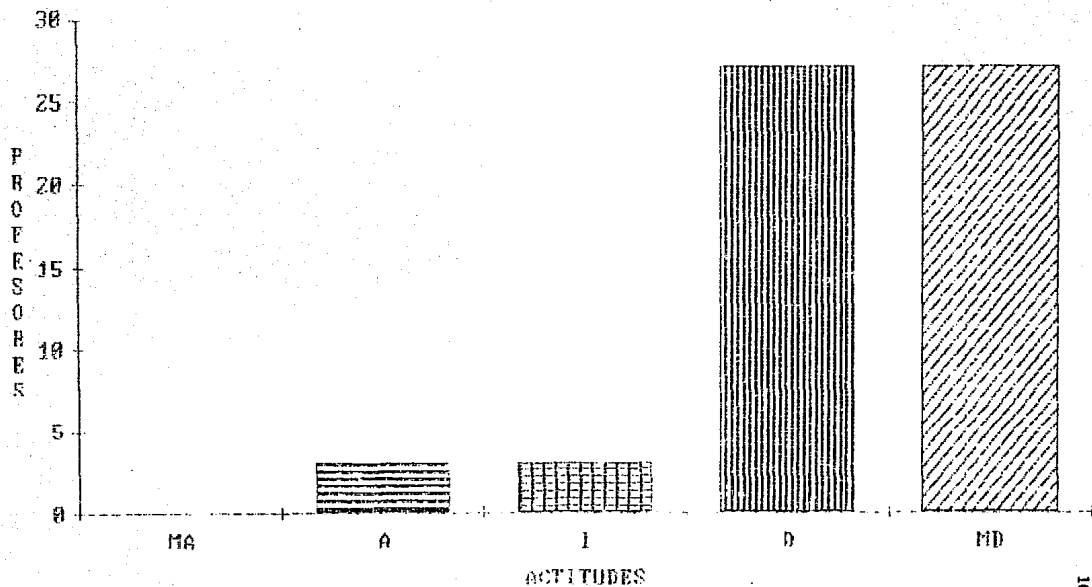


FIGURA 9. ACTITUDES DE HACER CORRECCIONES EN LA LECTURAA LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

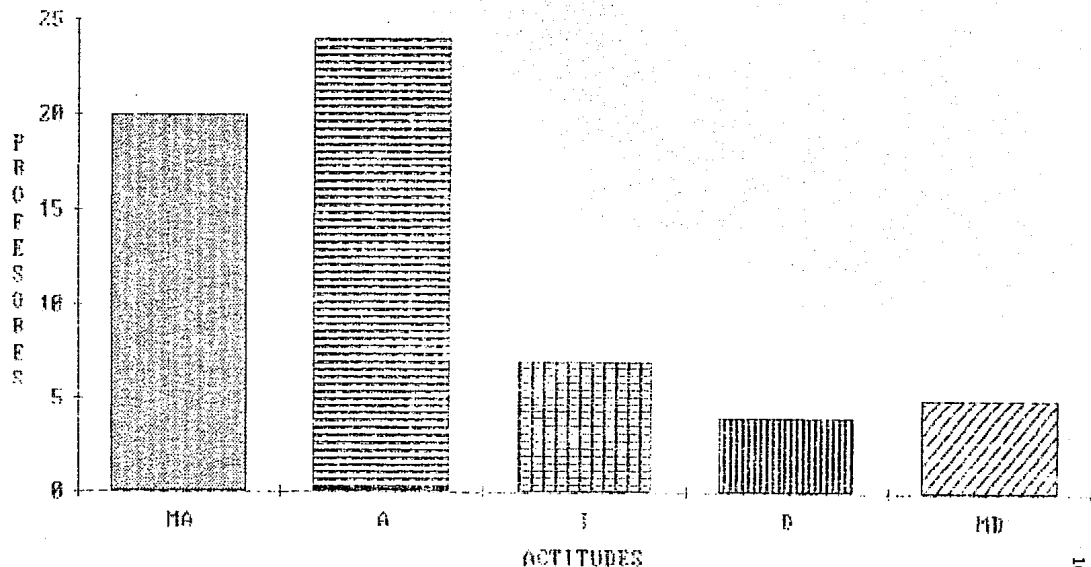


FIGURA 10. MEJORA DE AUTOESTIMA DEL ALUMNO DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

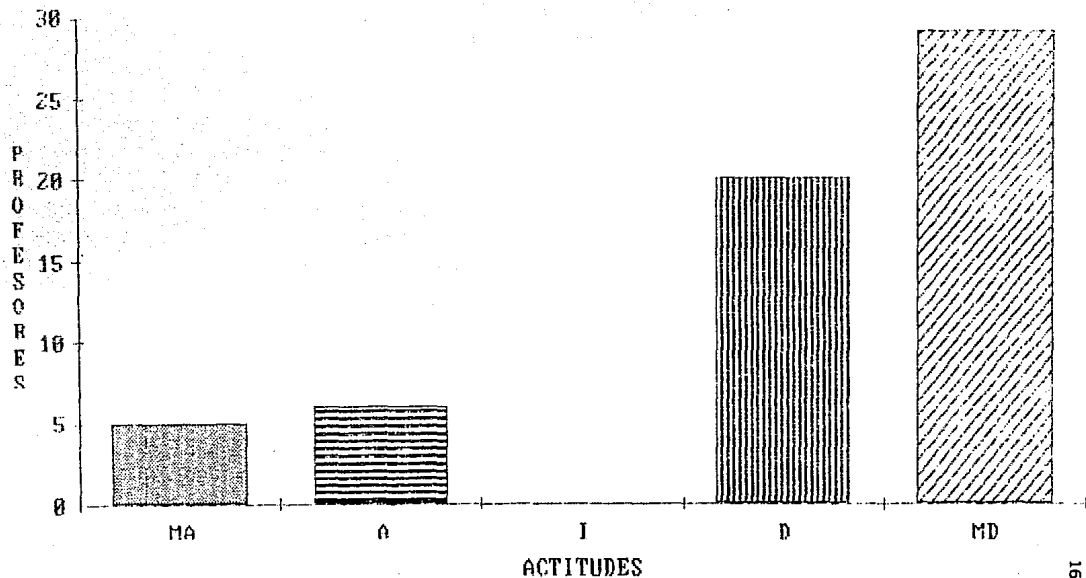


FIGURA 11. APOYO Y APROBACION A LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

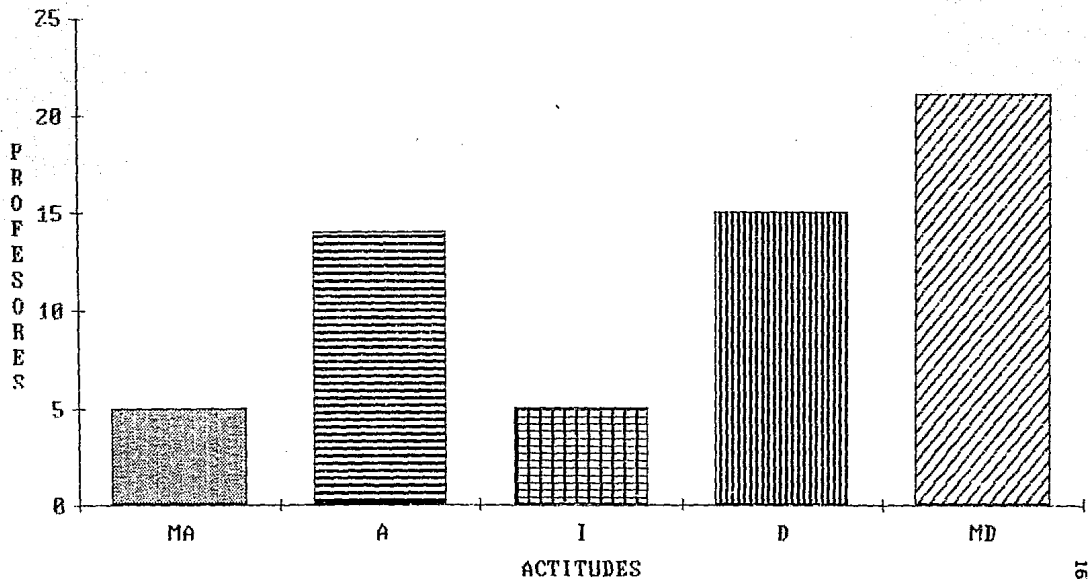


FIGURA 12. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS MAS BRILLANTES POR PARTE DEL PROFESOR.

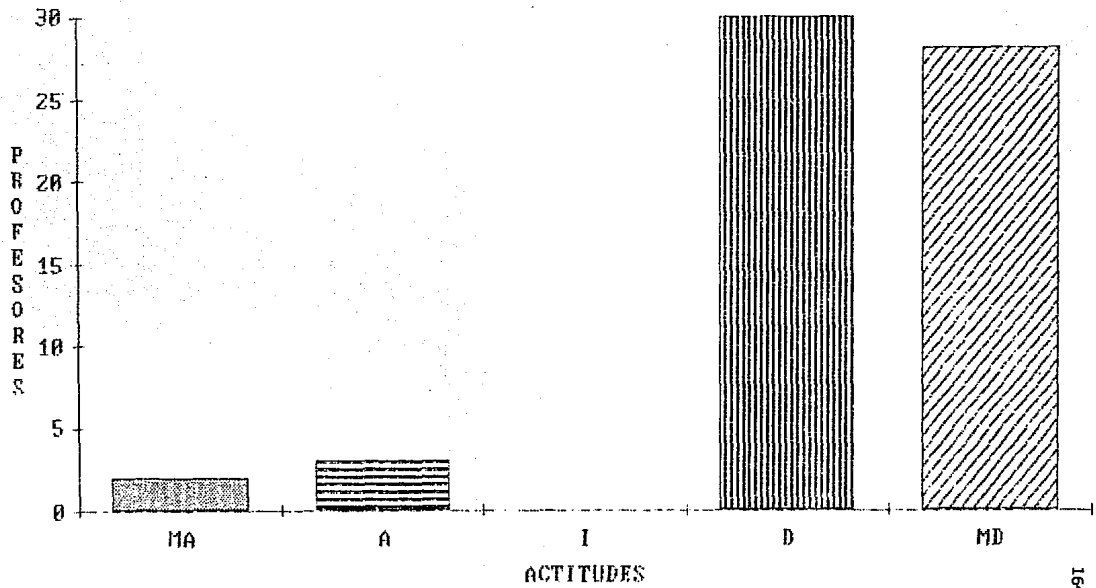


FIGURA 13. MAYOR OPORTUNIDAD DE RESPUESTA A LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

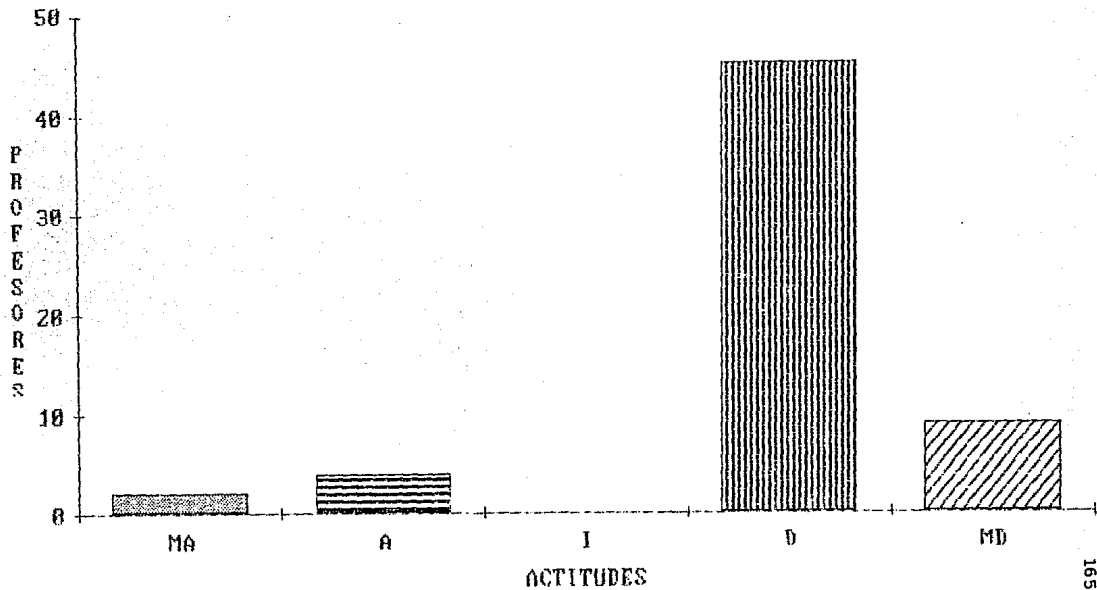


FIGURA 14. CONDUCTA DE ELOGIAR A LOS ALUMNOS MAS BRILLANTES POR PARTE DEL PROFESOR.

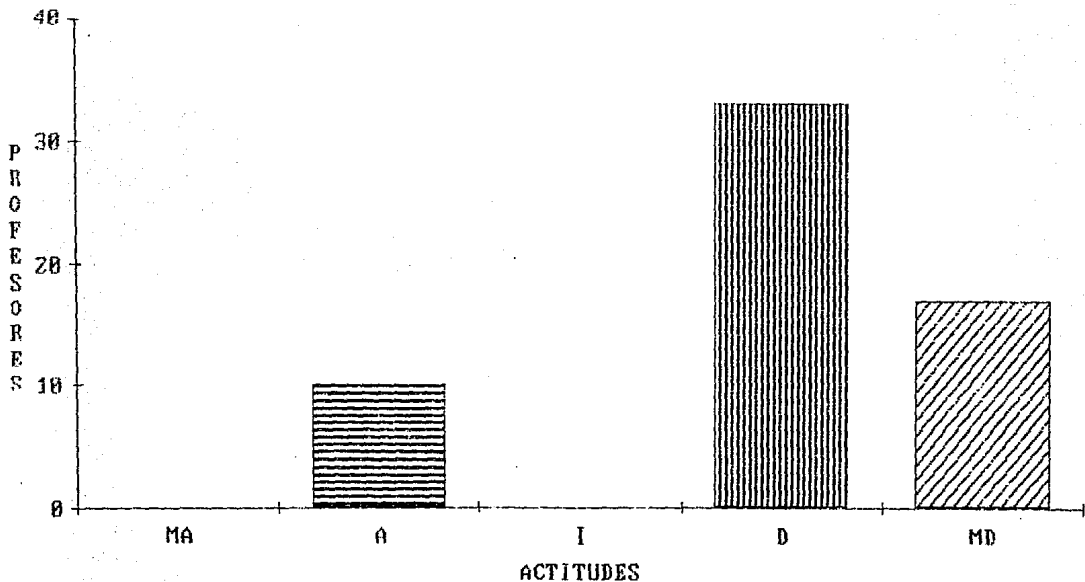


FIGURA 15. CONDUCTA DE ATENCION ESPECIAL A LOS ALUMNOS MAS BRILLANTES POR PARTE DEL PROFESOR.

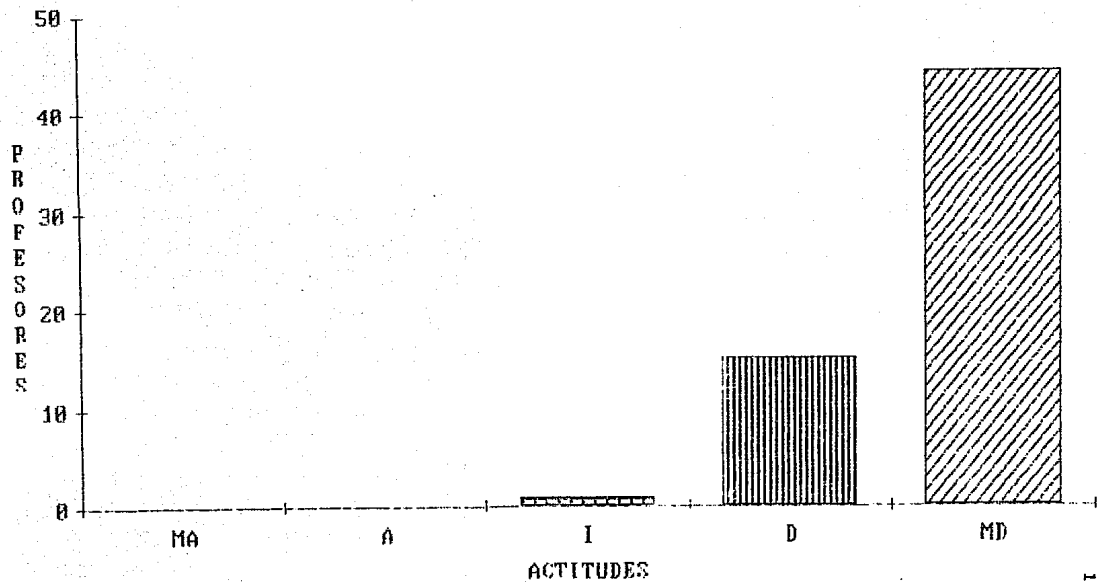


FIGURA 16. CONDUCTA DE ESTIMULACION ESPECIAL A LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

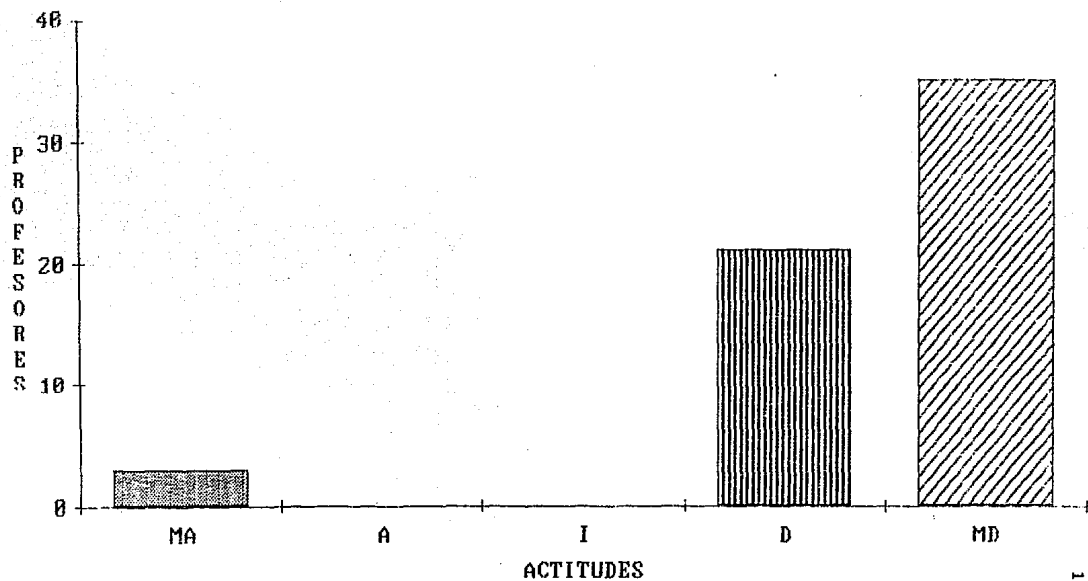


FIGURA 17. CONDUCTA DE EXIGENCIA MENOR A LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

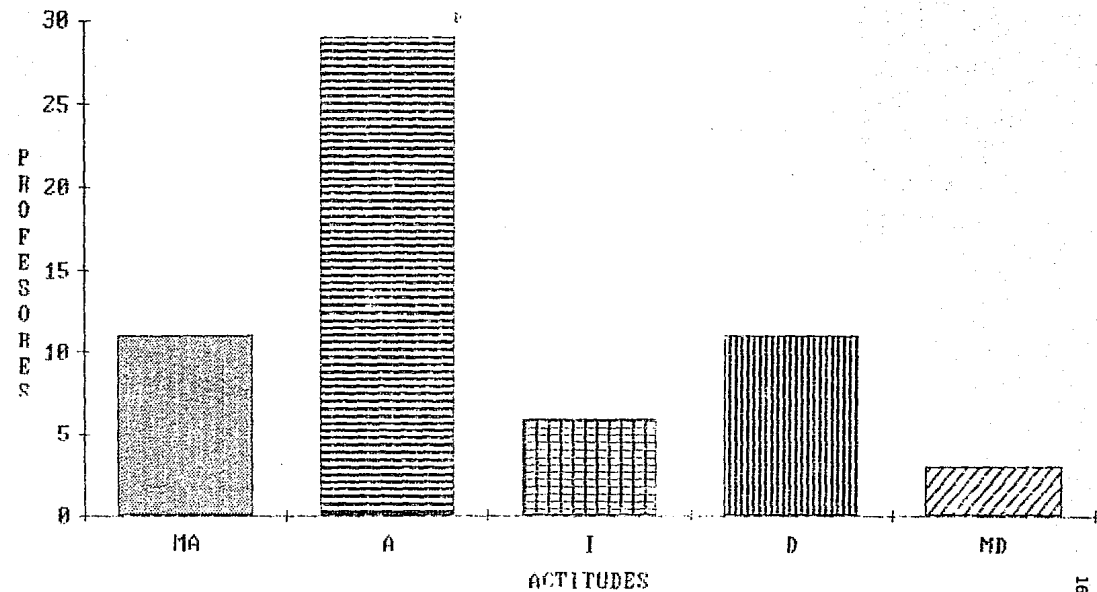


FIGURA 18. AMBIENTE AGRADABLE EN EL AULA PARA EL ALUMNO DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

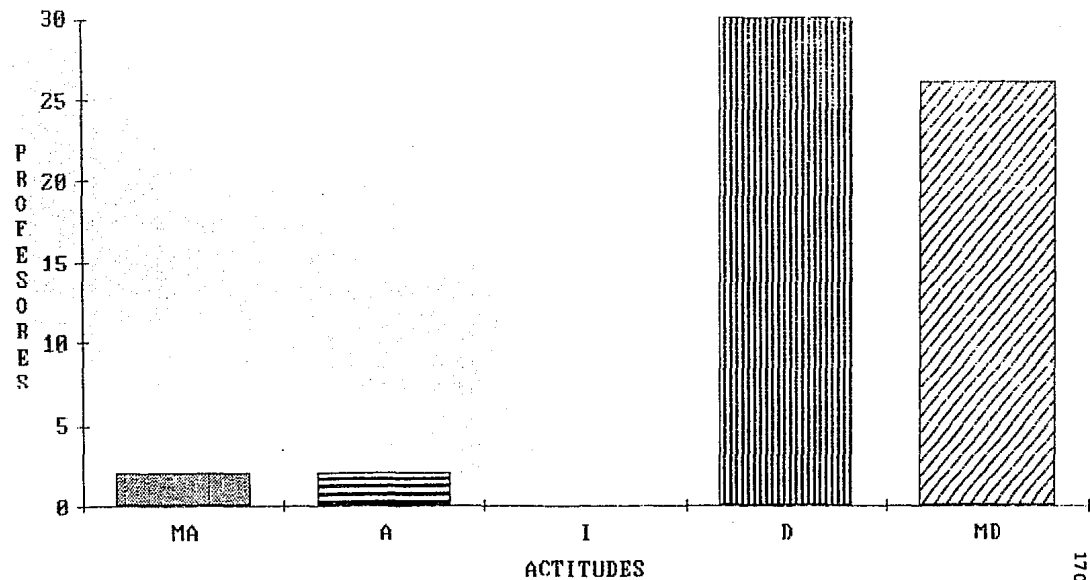


FIGURA 19. CORDIALIDAD DE LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR.

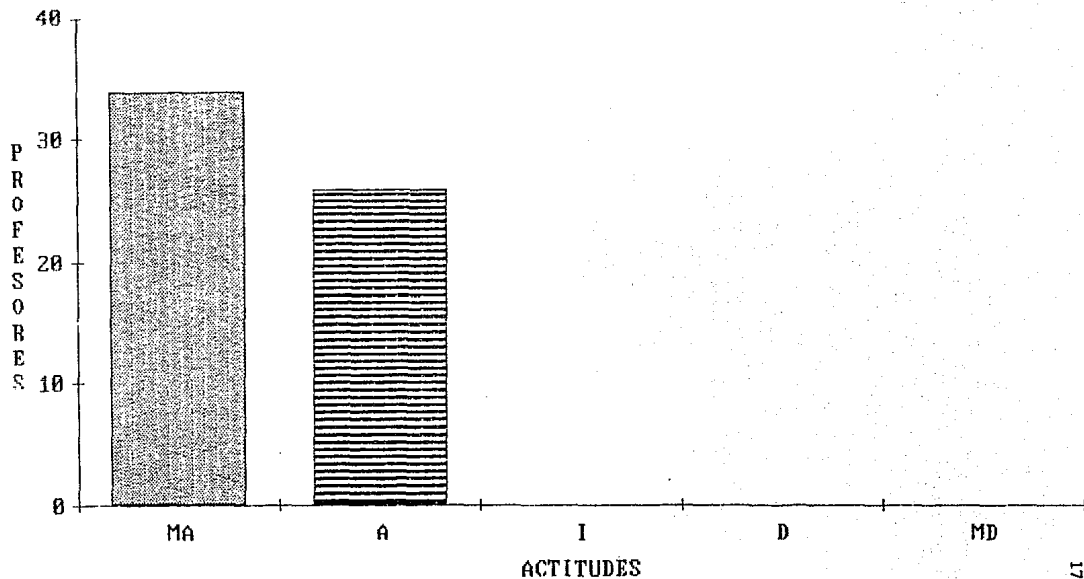


FIGURA 20. AFECTIVIDAD DE LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS MAS BRILLANTES.

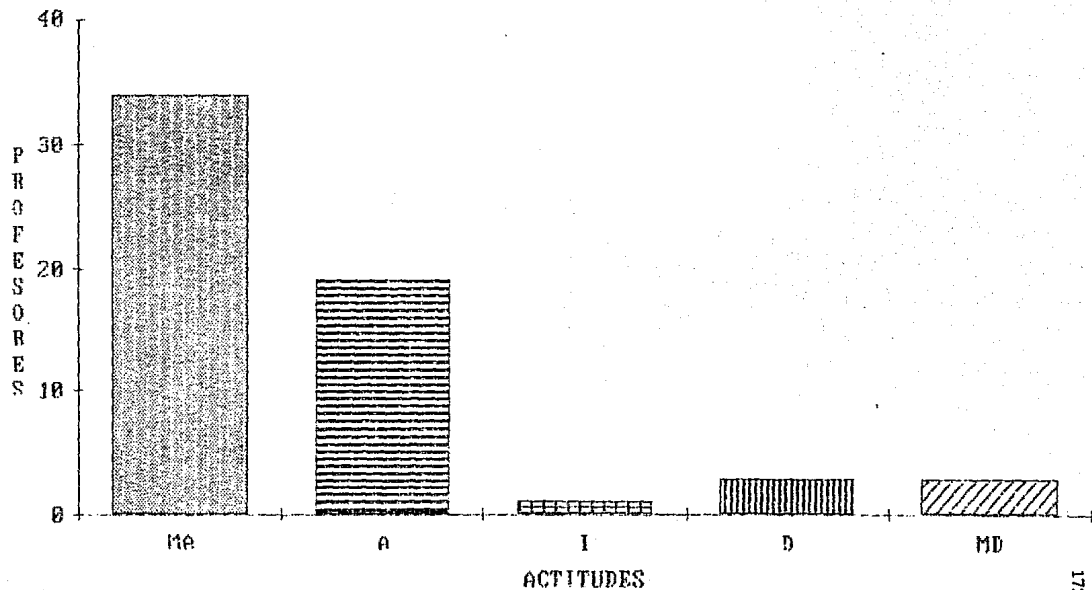


FIGURA 21. RECHAZO DE LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO.

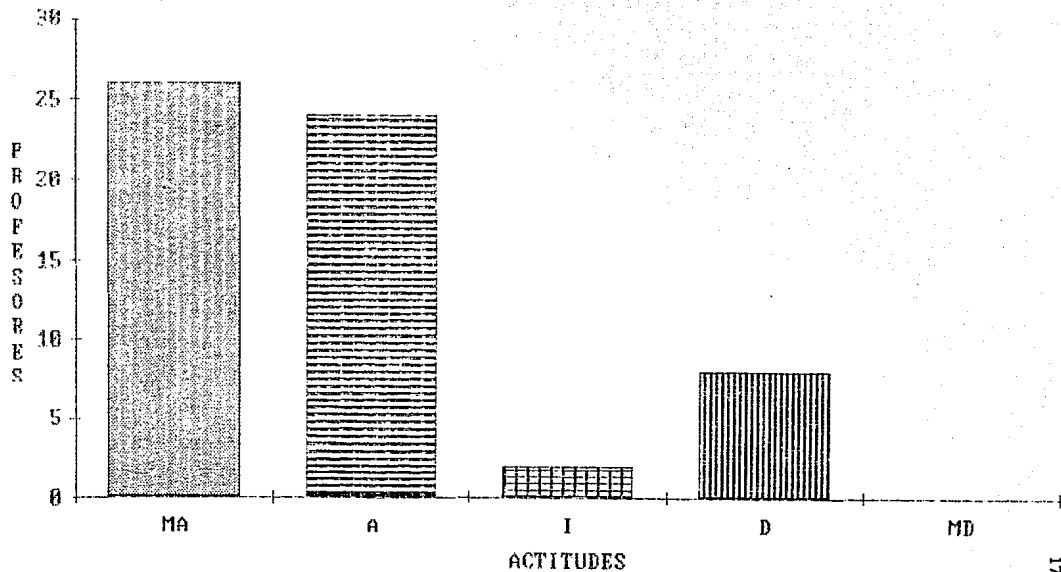


FIGURA 22. RELACION AMISTOSA DE LOS PROFESORES CON
LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO.

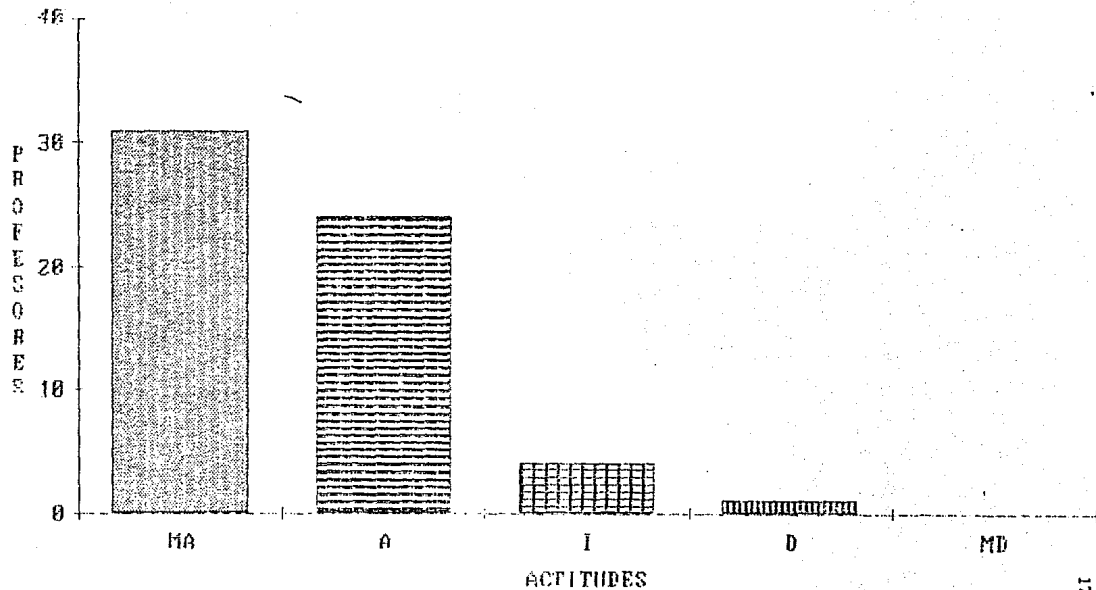


FIGURA 23. IMPIDE UN TRATO INTERPERSONAL DE LOS PROFESORES CON LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO.

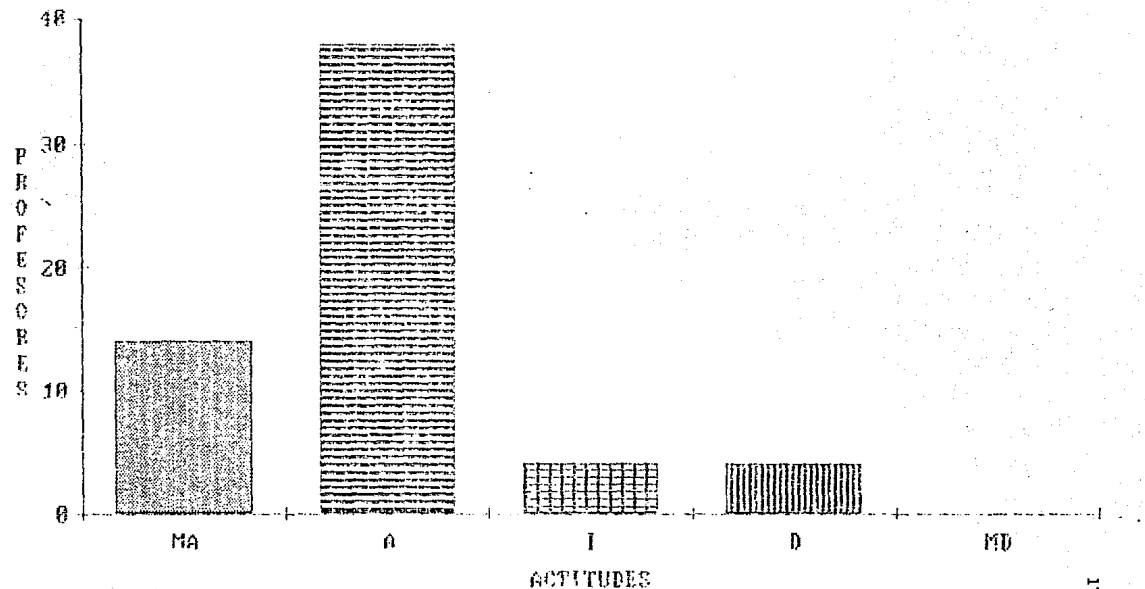


FIGURA 24. MANIFESTACION DE APRECIO DE LOS PROFESORES HACIA LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO.

