



62
225

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" IZTACALA "

ANALISIS DE UN INSTRUMENTO DE
EVALUACION CONDUCTUAL PARA LA
DETECCION DE ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN
NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
HIGUERA SANCHEZ JUANA INES
PREZA LOPEZ MARIA DEL ROSARIO



MARZO 1995

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

JUANA INES HIGUERA SANCHEZ Y MARIA DEL ROSARIO PREZA LOPEZ

A:

LIC. MARGARITA CHAVEZ B.

MTRA.LAURA EDNA ARAGON B.

MTRA.MARTHA ELBA ALARCON A.

**POR COMPARTIRNOS SUS CONOCIMIENTOS, SU TIEMPO Y SU APOYO
PARA LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.**

GRACIAS.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a DIOS por darme la vida.

**A mis PADRES, Antonio Javier,
María del Socorro y HERMANOS
por su gran apoyo y compren-
sión.**

**A mis MAESTROS, especialmente a
mis asesores que enriquecieron
con sus conocimientos este tra-
bajo.**

**A mis COMPAÑEROS Y AMIGOS de
la carrera. En especial a
ROSARIO por su amistad y apo-
tación a este trabajo.**

GRACIAS

Juana Inés.

A mis PADRES: Rosa y Javier
porque a pesar de los obstáculos que nos da la vida me demostraron su interés y apoyo por la culminación de uno de mis más grandes anhelos.
Por siempre gracias.

A mis COMPAÑEROS Y MAESTROS por su entusiasmo, su dedicación y por la aportación de sus conocimientos para el enriquecimiento de la carrera y de mi vida.

A mis ASESORES y en especial a Margarita por su apoyo, sus aportaciones y su paciencia para la realización de este trabajo.

A mi AMIGA y compañera Juana Inés porque sin su motivación y dedicación no hubiera sido posible la terminación de este trabajo. Por su amistad mil gracias.

GRACIAS

Rosario.

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1 ASPECTOS GENERALES DE LA DISLEXIA	
BREVE RESEÑA HISTORICA SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA. 6	
DEFINICIONES	8
ETIOLOGIA	11
CLASIFICACION	15
ERRORES DE TIPO DISLEXICO	18
CAPITULO 2 "DISLEXIA" UNA APROXIMACION CONDUCTUAL	
APROXIMACION CONDUCTUAL SOBRE EL CONCEPTO DE	
DISLEXIA	22
ETIOLOGIA	23
EVALUACION CONDUCTUAL Y VALIDEZ DE CONTENIDO	26
CAPITULO 3 METODO	32
CAPITULO 4 RESULTADOS	37
CAPITULO 5 CONCLUSIONES	56
CAPITULO 6 PROPUESTAS	61
ANEXOS	
1. INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL MODIFICADO	
PARA DETECTAR ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN LA	
ESCRITURA DE DICTADO EN NIÑOS DE SEGUNDO GRA-	
DO DE PRIMARIA.....	64
2. INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL DISEÑADO	
POR ARAGON (1990) PARA DETECTAR ERRORES DE TIPO	
DISLEXICO EN LA ESCRITURA DE DICTADO	69
BIBLIOGRAFIA	74

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar si el instrumento de evaluación conductual con validez de contenido diseñado por Aragón (1990) cuenta con el nivel adecuado de dificultad para los niños de segundo grado de primaria. Este instrumento tiene como finalidad detectar errores de tipo disléxico en la escritura de dictado. De esta manera, los sujetos a los que se les administró la prueba fueron 48 niños, 25 que cursaban el segundo grado y 23 del tercer grado, esto con el fin de obtener datos más confiables. Fue requisito indispensable tener un promedio mínimo de ocho. El instrumento consta de cuatro partes: vocales, frases y oraciones, prosas y versos, mismas que fueron dictadas y analizadas en dicho orden. En base a que se determinó como criterio que una palabra tuviera un margen de error del 15% para ser considerada como "de alto nivel de dificultad" y dado que los resultados nos indican que son mínimas las palabras que presentan esta característica, consideramos que a pesar de las modificaciones realizadas el instrumento de evaluación conductual cubre adecuadamente con el objetivo para el que fue elaborado.

INTRODUCCION

Aprender a leer y escribir constituye una necesidad que debemos satisfacer, no solo porque permite superarnos académicamente sino porque es un medio de comunicación a través del cual podemos expresar nuestros sentimientos, divertirnos, adquirir conocimientos, sentir la compañía de alguien a través de la lectura de un libro, en fin son innumerables las cosas que podemos hacer y sentir por medio de la lectura y la escritura.

Pero ¿qué pasa cuando tenemos dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura? nos sentimos frustrados, inferiores, incapaces de competir con los demás y más aún en una sociedad como la nuestra donde la lectura y escritura son el medio primordial de comunicación y por lo tanto, crecemos llenos de frustraciones que se manifiestan en una baja autoestima, ansiedad y depresión así como también el interés por aprender y la motivación de seguir asistiendo a la escuela van disminuyendo.

Aparentemente estos problemas se presentan ahora con mayor frecuencia que en otras épocas, pero lo que sucede es que en la actualidad se cuenta con mejores técnicas para detectarlos.

El hecho de descubrir tempranamente alguna dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura significa la diferencia entre el fracaso y el triunfo escolar. Si el niño es tratado a tiempo podrá superar su problema y llevar una vida completamente normal (Nieto, 1985).

El niño que no puede aprender a leer y escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está sujeto también a

presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior. El niño que lee con dificultad y que al escribir comete muchos errores puede tener problema en la adquisición general de conocimientos, puesto que estos se transmiten principalmente a través de la lectura y la escritura.

Una de las dificultades que se presentan frecuentemente en el aprendizaje de la lectoescritura es la dislexia. Sin embargo, aún no se le ha dado la importancia que merece, ya que tanto los padres como maestros dejan al tiempo la superación de esta dificultad.

Pero ¿Qué es la dislexia?

Diversos autores han tratado de definir lo que es la dislexia, por ejemplo Quiros y Cella (cit. Orem, 1974) la definen como "una afección caracterizada por dificultades del aprendizaje en la lectura que no obedece a deficiencias demostrables fonarticuladores, sensoriales o intelectuales en un niño con edad suficiente para adquirir esta disciplina".

Ahora bien, la Federación Mundial de Neurología en 1963, aceptó la definición propuesta por McDonald Critchley (cit. en Nieto, 1985) como "la incapacidad que tiene un niño para leer y escribir normalmente, a pesar de poseer una adecuada inteligencia, instrucción convencional y buenas oportunidades socio-culturales".

Sin embargo, durante este trabajo subrayamos que las definiciones que se han venido dando divergen mucho, ocasionando así dificultades para especificar claramente lo que es la dislexia. De igual manera ha provocado dificultades para poder llevar a

cabo un adecuado tratamiento.

Debido a esto y dado que desde un punto de vista conductual nos interesan las conductas observables, partiremos del término "errores de tipo disléxico" como aquellos problemas de conducta modificables que presentan los niños al leer y escribir y por lo tanto hablamos de niños que cometen errores de tipo disléxico.

De esta manera se emplean los términos de omisiones, rotaciones, inversiones, etc. para cuestiones de identificación y clasificación de los errores y no para explicar a la dislexia a partir de tales denominaciones.

Asimismo, para identificar estos errores necesitamos de una evaluación que a partir de observaciones directas de la conducta en situaciones naturales, nos permita detectar las variables ambientales u orgánicas que mantienen las conductas problema, tal es el caso de la evaluación conductual.

Para lograr esto Aragón (1990) diseñó un instrumento de evaluación conductual para detectar errores de tipo disléxico cuyo contenido aún no ha sido validado. Por lo que antes de proceder a instrumentarlo se considero pertinente realizar una aplicación piloto para estimar el grado de dificultad que presenta el instrumento para los niños de segundo grado de primaria. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es: "Estimar si el instrumento de evaluación conductual tiene el nivel adecuado de dificultad para niños de segundo grado de primaria, para la parte de escritura de dictado".

Para dar respuesta a dicho objetivo desarrollamos el presen

te trabajo en cinco capítulos los cuales se describen a continuación.

En el capítulo 1 se mencionan los aspectos generales de la dislexia como son los antecedentes del concepto dislexia; las diferentes definiciones de este término tomando en cuenta el enfoque psicopedagógico y el enfoque neurológico; hablamos también de las posibles causas que explican el origen de esta problemática así como de las diversas clasificaciones que han considerado algunos autores.

En el capítulo 2 hacemos referencia a una aproximación conductual sobre el concepto de "dislexia", enfoque desde el cual no se habla de dislexia sino de errores de tipo disléxico.

Por otra parte, dada la necesidad de tener instrumentos confiables y válidos enlistamos las características principales de la evaluación conductual y la validez de contenido que debe de poseer un instrumento de evaluación.

En el capítulo 3 presentamos el método empleado para llevar a cabo nuestra investigación, incluyendo características de -- los sujetos, material utilizado, situación experimental y procedimiento empleado.

En el capítulo 4 hacemos un análisis de los resultados obtenidos en la evaluación para determinar si existen palabras con un alto nivel de dificultad para los niños de segundo grado de primaria.

Por último, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones a las que se llegaron y consideramos algunas propuestas para sustituir a las palabras con alto nivel de dificultad y por lo

tanto presentamos la prueba con las modificaciones sugeridas.

CAPITULO 1

ASPECTOS GENERALES DE LA DISLEXIA

BREVE RESENA HISTORICA SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA

El término dislexia ha sido ampliamente utilizado para explicar diferentes tipos de problemas o dificultades que se presentan en el aprendizaje de la lectoescritura. Por ello consideramos importante hacer una breve revisión histórica de la evolución de este concepto.

Como antecedente al término dislexia surge, un año antes, el término de "pérdida afásica" utilizado por Kussmaul en 1886 para hacer referencia a las perturbaciones en la lectura y escritura. Sin embargo, fue en Berlín cuando Stuttgart, en 1897 sugirió por primera vez el término dislexia para explicar tales perturbaciones (cit. Nieto, 1985).

En 1896, Kerr y Morgan (cit. Frosting, 1986) publican los primeros casos de niños con inteligencia normal y capacidad visual y auditiva normales que padecían de "ceguera congénita para las palabras" hoy conocida como dislexia, ocasionada por un defecto en el giro angular.

Hinshelwood en 1900 (cit. Frosting, 1986) continúa con la discusión acerca de la ceguera congénita para las palabras y describe la incapacidad de reconocer y explicar textos escritos o impresos como "una destrucción de los centros visuales en el encéfalo". Asimismo, en 1917 Hinshelwood contribuyó a la descripción de los síntomas de la dislexia y consideró este trastorno como derivado de otras causas y no solo como derivado de causas congénitas, ya que la dislexia la encontró

también en niños intelectualmente normales y sin trastornos visuales.

Entre las formas de designación extrañas merece citarse la utilizada por Wolf en 1916 (cit. Tomatis, 1988) y que Engler acepta y emplea un año después. Wolf quería resaltar la imposibilidad selectiva de reconocer ciertas letras. Con el objeto de diferenciar ese analfabetismo selectivo propuso la adopción de "analphabetia parliasis".

En tanto que Claparede en 1916 (cit. Tomatis, 1988) trató de expresar la lentitud chocante del niño con dificultad del aprendizaje de la lectura bajo el término "bradilexia", Ranschburg propuso en la misma época el término de "legastenia".

Algo más tarde, Clairborne abandona la observación hecha a partir del comportamiento del sujeto o de su modo de leer y orienta la indagación hacia una forma de designación más bien etiológica propone "amblioprasimbólica congénita". Weimert, mo viéndose en la misma dirección designó dicho trastorno con el nombre de "ceguera simbólica".

Finalmente, entre 1925 y 1940 Orton (cit. Jordan, 1982; Nieto, 1985; Hynd y Cohen, 1987) se sorprendió de los errores laterales y espaciales cometidos en la escritura de sus pacientes. Entonces acuñó el término "estrefosimbolia" (símbolos torcidos), basando el origen de este problema en una mala dominancia lateral.

Hasta aquí, hemos descrito a grandes rasgos cómo ha ido cambiando el término para referirse a las dificultades en la lecto-escritura, palabras como pérdida afásica, ceguera congé

nita para las palabras, bradilexia, ceguera simbólica y estrefo-simbolia han sido usadas para referirse a tales dificultades, hasta llegar finalmente al término usado en la actualidad -- "dislexia". El hecho de que haya recibido tantas denominaciones nos da idea de la complejidad del problema y de la multiplicidad de facetas que la constituyen.

Con el objeto de redondear su concepto, damos a continuación algunas de las definiciones más conocidas.

DEFINICIONES

Entre las definiciones más conocidas de la dislexia se encuentran las siguientes:

Ransdiburg, 1916 (cit.Frosting, 1986) denominó dislexia como una deficiencia del aparato intelectual a consecuencia de la cual los niños en edad escolar no son capaces de aprender en forma adecuada el lenguaje escrito, a pesar de poseer los órganos sensoriales normales.

Por otra parte, Ruth Backer en 1973 (cit. Frosting, 1986) considera a la dislexia como "una alteración en el aprendizaje de la lectura y la ortografía de tal forma que la comunicación escrita del lenguaje se verá notoriamente perjudicada o será incluso imposible por largo tiempo". Según esta autora, este trastorno puede adjudicarse principalmente a la deficiente formación de las funciones fonemáticoquinestésicas y motoras del lenguaje.

Angermaier 1974 (cit.Frosting,1986) define a la dislexia -- como "un trastorno escolar de aprendizaje, que puede ser conse

cuencia de un gran grupo de momentos etiológicos. Prácticamente, no tiene ningún papel aquí los daños corporales habituales".

Según Quiros y Cella (cit. Orem, 1974) la dislexia es "una afección caracterizada fundamentalmente por dificultades de aprendizaje en la lectura que no obedecen a deficiencias fonológicas, sensoriales sensoriales psíquicas o intelectuales en un niño con edad suficiente como para adquirir esta disciplina", la dislexia se presenta con mucha frecuencia acompañada por trastornos en el aprendizaje de la escritura, por lo cual suele englobarse dentro del síndrome.

Por otro lado, Kocher 1975, opina que el término genérico de dislexia puede aplicarse a "toda dificultad en el aprendizaje de la lectura en el niño y que la noción específica de dislexia trata de una dificultad de aprendizaje de la lectura que se manifiesta en un niño que se ha desarrollado normalmente en aquellas áreas en las que no interviene el lenguaje sobre todo el escrito".

Young (cit. Soriano, 1976) dice que la dislexia no tiene relación con la capacidad intelectual, sin embargo afecta a la aptitud de usar símbolos y palabras de manera adecuada.

En tanto que Flax (cit. Ferreiro y Teberosky, 1979) plantea la dislexia como una inhabilidad inherente para aprender a leer, que se presenta en personas con un serio retraso en la lectura independientemente de su inteligencia, con ausencia de factores psicológicos primarios, sin evidencia de impedimentos y deficiencias físicas que están expuestos a una es-

estimulación cultural adecuada.

Senf (cit. Quiros y Cella, 1984) habla de dislexia como una deficiencia en el aprendizaje que presenta alteraciones en uno o más procesos involucrados en el entendimiento del lenguaje oral o escrito, que se manifiesta en desórdenes de atención, pensamiento, lectura, escritura, deletreo o aritmética. Se excluye de este síndrome a los niños que presentan deficiencia visual, auditiva, motora, retraso mental, perturbaciones emocionales y privación cultural.

Bernaldo de Quiros (cit. en Nieto, 1985) se refiere al concepto de dislexia equivalente a "toda dificultad de aprendizaje que no obedece a problema físico primario, psicopedagógico ni ambiental".

Estas son algunas definiciones psicológicas y pedagógicas acerca de la dislexia. Sin embargo, existen otras concepciones teóricas que han definido a la dislexia las cuáles son de carácter neurológico. Desde esta perspectiva la dislexia se define de la siguiente manera:

La Federación Mundial de Neurología en 1963 acepta la definición propuesta por Mc Donald Critchley (cit. Nieto, 1985; Duffy y Geschwind, 1988) como "un trastorno manifestado por la dificultad en aprender a leer, a pesar de poseer instrucción escolar convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Dependiendo fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional o de carácter hereditario".

Por su parte, Gaddes menciona que la Federación Mundial de

Neurología en 1968, propone una segunda definición de la dislexia siendo "un desorden en niños que a pesar de tener experiencia convencional en el salón de clases fallan para retener las habilidades del lenguaje, de la escritura, la lectura y el deletreo".

Como podemos ver en las definiciones presentadas anteriormente existen muy diversas conceptualizaciones sobre el término dislexia definiendo a esta de acuerdo a la perspectiva teórica de que se parte. Así, vemos que los estudios o las investigaciones hechas se han basado en enfoques psicopedagógicos y neurológicos y como resultado de no haber llegado a una conceptualización de la dislexia, cada perspectiva teórica da su propia etiología con respecto a ésta.

ETIOLOGIA

La etiología desde la perspectiva psicopedagógica está en función del desempeño del alumno en clase por lo que no es causada por lesiones cerebrales, sino que obedece a la existencia de centros inactivos o poco desarrollados en el sistema cerebral.

Según Quiros y Cella (1984) la principal causa de la dislexia radica en la dificultad de percepción globalizadora del niño, de igual forma mencionan que en algunos casos puede tratarse de un problema de desorientación espacial, fallas de memorización para los trazos de las letras o bien, dificultad de la abstracción elemental, dificultad de la función analítico-sintética, dificultad en la captación del sentido y por

perturbación del esquema corporal. Todas estas causas parecen justificar en su momento determinados errores, pero ninguna de ellas por sí sola, la razón por la cual se realizan tan diferentes errores.

Por otro lado, de acuerdo con los estudios realizados por Fernández, Llopis, Pablo de Riesgo (1978) y Nieto (1985) las causas de la dislexia se pueden clasificar de la siguiente manera:

- 1) Mala lateralización: Los niños que presentan alteraciones en la evolución de su lateralidad, tienen asociados trastornos perceptivos, viso-espaciales y de lenguaje. Por otro lado, el niño con una lateralidad mal definida es un niño que presenta trazos gráficos incoordinados y torpeza motriz.
- 2) Alteraciones de la psicomotricidad como: inmadurez psicomotriz, torpeza general de movimientos, falta de ritmo, falta de equilibrio; conocimiento deficiente del esquema corporal y de orientación espaciotemporal. Estas anomalías no se dan aisladas sino que acompañan al resto de los trastornos específicos.
- 3) Trastorno de la percepción: Pueden ser tanto auditiva como de percepción visual sin tratarse propiamente de un déficit.
- 4) Factor hereditario: No se ha llegado a una conclusión definitiva, sin embargo, en algunos casos de dislexia se presentan antecedentes familiares disléxicos.
- 5) Causas de la dinámica personal del niño: Estas causas pueden ser falta de atención, desinterés por el estudio e inadap tación personal.

Al analizar las causas por las que el niño no puede aprender

a leer y escribir, Nieto (1985) toma en cuenta otros factores, además de los mencionados anteriormente como desnutrición, deficiencia mental, defectos visuales y auditivos, problemas físicos graves y problemas psicológicos primarios que pueden detener el aprendizaje en un momento dado.

Por lo que toca al ambiente, cuando éste es culturalmente deficiente no ofrece al niño la suficiente motivación que lo impulse a aprender y a asistir con puntualidad a la escuela. También se pueden encontrar problemas derivados del exceso de niños en los grupos o defectos metodológicos en la enseñanza.

Desde la perspectiva Neurológica las causas de la dislexia se atribuyen a incapacidades en el aprendizaje de la lectura debido a deficiencias físicas o daños cerebrales.

Por su parte el neurólogo Drahe D. Duante (1980) ha considerado a la dislexia como una enfermedad producida por :

- 1) Trastornos o daños en alguna zona del tejido cerebral; afectación del gyrus angularis (zona cortical), centros cerebrales superiores, etc.
- 2) Variaciones en la dominancia cerebral.
- 3) Problemas del lenguaje oral: a) en el retardo de su aparición y b) en los trastornos para su elocución, articulación o tartamudez.
- 4) Antecedentes familiares en donde los padres o colaterales transmiten a sus hijos genéticamente el problema de ser disléxicos.
- 5) Por inmadurez fisiológica o genética adquirida pre o post-natalmente.

Torras de Beá (1977) considera los factores que inciden sobre la evolución en el primer año de vida como causantes de perturbaciones del pensamiento y del aprendizaje, factores tales como: enfermedades graves en los primeros meses o años de vida, lesiones neurológicas (parálisis cerebral, meligoencéfalitis y poliomeilitis) dentro del primer año, influyendo de igual forma el ambiente emocional muy perturbador.

Gaddes (1985) menciona que a la pérdida o daño del uso y/o entendimiento del lenguaje, resultante de algún daño o lesión cerebral se le llama afasia; cuando el daño cerebral afecta la escritura se le llama agrafia y cuando afecta la lectura se le llama dislexia. De esta manera, explica que la etiología de la dislexia puede ser de dos tipos; 1) Puede originarse la incapacidad de la lectura por déficit congénitos ó 2) Por el resultado del daño cerebral traumático postnatal, esto es, -- después de que el niño o el adulto han adquirido la habilidad de leer. Ambos tipos de déficits de lectura resultan del daño o disfunción en el Sistema Nervioso Central, llamándolo retardo primario de la lectura. El retardo secundario en la lectura describe los casos en los que la habilidad potencial para aprender a leer está intacta pero es utilizada insuficientemente.

En el análisis neuropsicológico Gaddes (op. cit.) establece los diferentes procesos esenciales para la lectura con sus correlatos funcionales cerebrales, entre ellos menciona que el reconocimiento visual de la letra y la palabra tiene correlación con las cortezas izquierda, occipital parietal y una

lesión en estas zonas pueden resultar en una inhabilidad de reconocer letras individuales y asociar su significado lingüístico. Así también, si existe una inhabilidad en el entendimiento auditivo verbal puede deberse a la existencia de disfunciones generalizadas en las áreas izquierdo temporal parietal y occipital, debido a una lesión en alguna de estas áreas.

De esta manera, Gaddes (1985) establece que el conocimiento neuropsicológico designa varias posibles causas de la dislexia.

Como se puede observar, existe cierta ambigüedad para determinar la etiología de la dislexia, en consecuencia se elaboran diversas clasificaciones de ésta, que presentamos en el siguiente apartado.

CLASIFICACIONES

Diferentes autores, han elaborado diversas clasificaciones basadas en sus propias experiencias. Esto es debido a que por lo general, en los niños disléxicos se combinan dos o tres -- clases de deficiencias perceptuales, lo cual contribuye a que el mal sea más difícil de corregir. Así los tipos de dislexia clasificados son:

Bateman (1968) tomando como base la aplicación del ITPA (Illinois Test of Psychological Abilities) identifica tres -- grupos de dislexias: a) niños con memoria auditiva pobre y -- buena memoria visual; b) niños con memoria visual pobre y buna memoria auditiva; c) niños con déficit en los dos tipos de memoria.

Smith (1970), a su vez, tomando como base el WISC, la clasificó en tres grupos: a) bajo nivel en la manipulación de -- símbolos y en la habilidad secuencial; b) déficit en la organización espacial y/o en la organización perceptual y coordinación visomotora y c) características mixtas de los grupos -- citados.

Fernández A.M., Llopis y Pablo de Riesgo (1978) la clasifican en: a) dislexia madurativa: se unen las alteraciones con un retraso en la maduración psicológica; b) dislexia evolutiva, una vez superadas las dificultades específicas, el niño -- puede evolucionar positivamente en su integración escolar, es ta a su vez se clasifica en:

- Dislexia con alteraciones fundamentalmente verbales y de -- ritmo (inversiones, pobreza de expresión, poca fluidez verbal, dificultad para redactar, baja comprensión de las reglas sintácticas).
- Dislexia con alteraciones fundamentalmente visoespaciales (escritura en espejo, torpeza motriz, disgrafías, confusiones e inversiones al escribir).

Por su parte, Jordan (1982); Jonhson y Myklebust, 1967 y Bader 1972 (cit. Nieto, 1985), utilizan la siguiente clasificación:

- Dislexia visual que consiste en la inhabilidad para captar el significado de los símbolos del lenguaje impreso. La disle xia visual no radica en una visión deficiente, sino en la imposibilidad de interpretar y organizar con precisión lo que se ve.

- Dislexia auditiva: radica en la inhabilidad para percibir adecuadamente los sonidos del lenguaje oral, presentando dificultades para distinguir fonemas y para asociar sonidos específicos con sus respectivos símbolos impresos, a pesar de poseer una audición normal.

- Disgrafía: reside en la inhabilidad para coordinar los músculos de la mano y el brazo a los efectos de escribir de manera legible. Por lo general los niños con este problema son los únicos que pueden comprender lo que escriben.

Por último, Bina (1988) clasifica la dislexia en tres grandes categorías conforme a la gravedad del cuadro que presente el niño disléxico:

1) Dislexia específica o severa. Existe cierta contradicción entre la capacidad de razonamiento del niño y la dificultad enorme en el aprendizaje de la lectoescritura. Insuficiencias en las condiciones específicas: déficit en la organización del esquema corporal y la lateralidad, problemas de orientación espacio-temporal y el ritmo, inmadurez psicomotora, problemas de lenguaje y de la función simbólica. Persistencia de sus dificultades, la acumulación de los errores o fallas escolares y su variedad. El disléxico severo difícilmente aprenderá en el contexto escolar normal.

2) Dislexia moderada: caracterizada por presentar por una parte, déficit en algunas condiciones específicas (esquema corporal, lateralidad, orientación temporal y lenguaje) y por otra parte similares dificultades con la lecto-escritura (inversión de letras, confusión de las mismas, omisiones, etc.)

3) Retraso en la lectoescritura: siendo su origen por lo general la inmadurez, sea ésta de tipo funcional o afectiva.

En general, los autores concuerdan en que son muy contadas las ocasiones en que el niño presenta una sola forma de dislexia, es decir, a la dislexia visual por lo general se aúna la dislexia auditiva, lo que contribuye a tornar más compleja la tarea del docente, ya que el niño comete diversos errores en la lectoescritura los cuales se mencionan a continuación.

ERRORES FRECUENTES DE TIPO DISLÉXICO

Las manifestaciones de la dislexia en la lectura y en la escritura no se dan aisladas ya que generalmente el niño disléxico comete más de dos errores simultáneamente.

Por lo tanto, los errores más frecuentes en la lectoescritura (errores de tipo disléxico) según Bima (1972), Jordan -- (1982), Quiroz y Cella (1984) y Condemarín (1990) son:

- Rotaciones:** Se confunden letras de forma similar, se ubican mal sus elementos (b-d; p-q, u-n).
- Confusiones:** Cambio de una letra por otra, sea gráfica o fonéticamente a causa de su pronunciación similar o incluso sin ninguna proximidad justificable (b y d; t y d; g y c).
- Inversiones:** Es la modificación de la secuencia correcta de las sílabas (la-al; los-sol), (golbo por globo; radilla por ardilla, etc).
- Omisiones:** Supresión de una o varias letras en la palabra (sodado por soldado; fero por farol; árbo por

árbol, etc.)

Agregados: Aumentar letras a la palabra (teres por tres; maema por mamá; mil por mi, etc.).

Distorsiones o deformaciones: Cuando lo escrito resulta ininteligible.

Contaminaciones: Cuando una sílaba o palabra se sobrepone a otra y se confunde con éstas, de donde resulta la mezcla de letras de ambos términos (mepea por maerea).

Disociaciones: Separación inadecuada de palabras (lamesa por la mesa; mamameama por mamá me ama).

Alteraciones: Es el orden de las letras que forman la palabra (noma por mano),

Además de estos errores la escritura aparece en general corregida, tachada, repasada y con trastornos de la direccionalidad.

En el caso de la lectura, al leer el niño no capta ni entiende la secuencia de lo leído por lo que tiene que leer varias veces hasta comprender solo a medias lo que significa lo leído.

Por lo mismo no es capaz de responder a las preguntas que el profesor le hace sobre el texto. Otra característica de una lectura deficiente es la adivinación de palabras, sustitución de una letra por otra parecida, distorsión completa de palabras, carencia de ritmo, con respiración sincrónica, no se marcan los signos de puntuación, dificultad para seguir el orden de los renglones en la lectura, saltándose una o dos --

líneas.

Cabe señalar que los niños disléxicos por lo general cometen otro tipo de errores que no entran en la categoría de -- errores de tipo disléxico, por considerar que éstos se presentan de manera regular en todo niño que está empezando a leer y a escribir, tales errores son:

Errores ortográficos.

Mala caligrafía.

Mala redacción.

Defectos de articulación.

Lectura monótona.

Lectura rápida.

En general no puede diagnosticarse a un niño como disléxico sin antes hacer un análisis riguroso del tipo de error que presenta en la lectoescritura.

En conclusión, a lo largo de la lectura de este capítulo, vemos que las controversias existentes en torno a la dislexia aparecen desde el momento en que se busca un "nombre" para denominar a los problemas relacionados con la lectoescritura. Sin embargo, esto no queda ahí, ya que aún cuando finalmente se emplea el término dislexia para referirse a dichas dificultades el problema que surge entonces es ¿cómo se define? ¿qué tipo de dificultades abarca?. Son múltiples las definiciones que se dan en relación a este término sin llegar a una definición única y específica.

Asimismo, se han realizado diversos estudios con el objeto de determinar la etiología de la dislexia, algunos la conside

ran como un problema por daño cerebral, otros la consideran causada por factores hereditarios y aspectos socioculturales. Sin embargo, no hay suficiente evidencia para afirmar que la dislexia se deriva de alguno(s) de estos aspectos, lo cual sugiere que las causas que originan la dislexia no están claramente definidas, lo que también dificulta su tratamiento.

Por otra parte, varios autores manifiestan que no existe un solo tipo de dislexia sino que un niño con dificultades en lectoescritura presenta más de una dislexia, de ahí que los autores clasifiquen la dislexia en dislexia visual, dislexia auditiva, dislexia específica o severa, dislexia moderada, entre otras, ya que no es posible encontrar explicaciones de las diferentes manifestaciones de la dislexia que sean aplicables a todos los casos de dislexia, puesto que vamos a encontrar a disléxicos con o sin trastornos de lenguaje, disléxicos con o sin organización tempo-espacial o disléxicos con o sin trastornos afectivos, entre otros.

Sin embargo y a pesar de las discrepancias entre los autores, hay una característica en la que concuerdan tanto la perspectiva neurológica como psicopedagógica y consiste en señalar que la dislexia es un problema de adquisición de las habilidades de la lectura y la escritura.

Ahora bien, la dislexia no solo ha sido estudiada bajo estas dos perspectivas, mencionadas anteriormente, sino que existe un enfoque conductual que ha planteado otra metodología al estudio de la "dislexia" que presentamos en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2

APROXIMACION CONDUCTUAL SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA

Se ha dicho que no existe una definición específica de dislexia, ya que generalmente se ha definido basándose en los -- síntomas variados que implican diferentes tipos de problemas de lectoescritura, considerando factores neurológicos; no observables, ni medibles, lo que ha impedido llegar a un acuerdo entre los diversos puntos de vista. Por ello, el punto de vista conductual no pretende dar una definición más de la dislexia por --no considerarla una entidad identificable-- y por lo tanto no habla de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, siendo éstos errores un problema de conducta a modificar. De esta manera, emplea los términos de omisiones, rotaciones, inversiones, -- etc. para cuestiones de identificación o clasificación de los errores y no para explicar a la dislexia a partir de tales de nominaciones.

Dado que desde este punto de vista conductual, las dificul tades en la lectoescritura son modificables, a través de la - aplicación apropiada de los principios de aprendizaje, es fac tible mencionar la definición de la lectura y escritura desde esta perspectiva.

Skinner (1981) define a la lectoescritura como la conducta verbal que se mantiene y establece por la mediación de otra persona.

Haciendo un análisis funcional, Skinner define a la lectu ra como conducta textual, en la que el estímulo antecedente es

visual impreso y la modalidad de la respuesta es vocal; la correspondencia entre estímulo y respuesta es formal de uno a uno aunque arbitraria y los reforzadores que mantienen la conducta son educativos y sociales.

Por otro lado, a la conducta de escribir en sus dos modalidades copia y dictado, Skinner (op. cit.) la llama transcripción, en donde el estímulo antecedente para la escritura de copia es visual impreso y la modalidad de la respuesta es visual impresa y para la escritura de dictado el estímulo antecedente es vocal auditivo y la modalidad de la respuesta es visual impresa, siendo la correspondencia entre estímulo y respuesta, formal de uno a uno, aunque arbitraria para el dictado y los reforzadores que mantienen la conducta son educativos y sociales.

Así, se conceptualiza a la lectoescritura como una respuesta operante, donde se hace indispensable la aplicación continuada de reforzamiento para el aprendizaje y mantenimiento de la conducta de leer y escribir. Por lo que desde una perspectiva conductual, una historia inadecuada de aprendizaje, inadecuados métodos de enseñanza y de reforzamiento dará lugar al aprendizaje erróneo de ciertas conductas "errores de tipo disléxico".

ETIOLOGIA.

Mucho se ha discutido acerca del origen de la "dislexia", se plantean como posibles causantes, el factor genético, un desarrollo demorado, una disfunción cerebral mínima o una --

combinación de tales factores (Torras de Beá, 1977; Nieto, -- 1985; Gaddes, 1985; Bima, 1988). Aún es imposible determinar exactamente qué tanto el problema de la "dislexia" de un niño en particular es debido a una disfunción cerebral o qué tanto se debe a influencias medioambientales, ya que en cualquier organismo ambos factores (internos y/o ambientales) están interactuando simultáneamente.

Desde la perspectiva conductual se considera a la lectoescritura como una conducta operante y se habla de relaciones funcionales entre los eventos antecedentes y las respuestas consecuentes en el aprendizaje pasado y presente del niño.

Para Skinner (1938, cit. en Ross, 1989) la conducta es una función de sus consecuencias, de tal manera que cuando la probabilidad de una respuesta cambia como función de esta contingencia, se dice que ha tenido lugar el aprendizaje. Para cambiar tal conducta, uno tiene que modificar la relación de contingencia, manipular ya sea el estímulo discriminativo o la consecuencia de la respuesta o ambas cosas. El propósito es conocer las variables de las cuales la conducta está en función.

Para ejemplificar lo anterior Staats (cit. en Ross, 1989) da la siguiente explicación acerca de la relación entre lectura y reforzamiento: "cuando un niño mira una palabra impresa en una página y dice la palabra en voz alta, es fácil ver esta secuencia como la presentación de un estímulo y la emisión de una respuesta verbal. Si, siguiendo la respuesta correcta el maestro dice "bien", a la siguiente vez que al niño se le

presente esa palabra emitirá de nuevo la respuesta correcta - de lectura y por lo tanto el elogio del maestro puede apreciarse como reforzador positivo. De esta manera, la lectura conduce hacia el uso sistemático de las contingencias de reforzamiento, de tal forma que se aumentan las respuestas correctas y disminuyen las incorrectas.

Por otra parte, "dado que casi todo el aprendizaje es cuestión de aprender por discriminación, distinguir el estímulo - correcto del estímulo equivocado es una capacidad sumamente importante y cualquier deficiencia en esta habilidad interferirá materialmente con la habilidad que un niño tiene de beneficiarse con las oportunidades de aprender ya sea al leer o al escribir" (op.cit. 1989).

Staats (1965, cit. en Rimm y Masters, 1987) desarrolló un programa de entrenamiento en discriminación, utilizó palabras que son semejantes en varios sentidos (por ejemplo: compliment, complemet, ability, agility, utility, tall, ball, call, wall, mall). Cuando a través de técnicas estandar de reforzamiento el niño aprende a identificar y pronunciar la palabra, comienza el entrenamiento real de lectura. En esta parte del entrenamiento, se ha de igualar una palabra meta con una de las tres palabras impresas. La palabra se emite y cuando el niño la pronuncia correctamente y la identifica, recibe inmediatamente un reforzador (de ficha que puede cambiar posteriormente). La secuencia de aprendizaje se repite completa siempre - que la respuesta es incorrecta, hasta que el niño la asimila y es reforzada. Los errores se pueden reducir al mínimo por -

medio de procedimientos de señalamiento (no dispuestos por - medio del reforzamiento deseado), o haciendo la elección alternativa altamente discriminatoria al principio de la elección correcta y desvaneciendo esta clase de apoyo en los ensayos - siguientes, haciendo mayores las similitudes, entre las res -- puestas correctas e incorrectas Staats y cols. (1967, op.cit.) demostraron que una vez establecida la lectura, es posible reducir drásticamente el grado de reforzamiento.

Así, desde un punto de vista conductual es pertinente considerar que una historia inadecuada o deficiente de aprendizaje puede explicar mejor los déficits característicos de los ni-- ños llamados disléxicos, siendo conductas modificables a través de la aplicación apropiada de los principios de aprendizaje. De tal forma, el conductismo enfatiza a los estímulos ambientales y los eventos consecuentes detectando las contingencias de reforzamiento presentadas en una conducta dada, con el fin de analizar y observar las variables de las cuales la conducta está en función. De esta manera, la aproximación conductual se centra primordialmente en las relaciones funcionales entre los eventos antecedentes y las respuestas consecuentes en el aprendizaje pasado y presente que pueden ser modificables a través de los principios de aprendizaje. En este caso, hablamos de errores de tipo disléxico como la conducta a modificar.

EVALUACION CONDUCTUAL Y VALIDEZ DE CONTENIDO

EVALUACION CONDUCTUAL

Generalmente la evaluación tradicional se ha orientado pa-

ra rotular a una persona o para ubicarla dentro de una categoría determinada según la puntuación obtenida en la prueba. Por ello la evaluación conductual se interesa por identificar conductas que proporcionen información que permita asignar al sujeto examinado al tratamiento o programa de intervención más adecuado.

Debido a esto y dado que en este trabajo se utilizará un instrumento de evaluación conductual, consideramos pertinente mencionar a grandes rasgos las características de la evaluación conductual de acuerdo a Fernández y Carrobles (1981) y Galindo (1986) siendo éstas las siguientes:

- La evaluación conductual se basa en los principios teóricos derivados de la psicología del aprendizaje, tanto para la conducta normal como para la anormal.

- Se elabora a partir de observaciones directas de la conducta. Esto es, establecer qué conducta se emite y bajo qué estímulo ocurre.

- Su objetivo es identificar las condiciones (variables orgánicas y ambientales) que controlan y/o mantienen las conductas problema.

- La evaluación y tratamiento suponen dos intervenciones psicológicas inseparables y dialécticamente relacionadas. En otras palabras, una correcta evaluación es condición indispensable para un buen tratamiento; por otro lado el tratamiento es evaluado continuamente.

- Se requiere la utilización de datos objetivos, confiables y

válidos presentados en forma cuantitativa y de ellos se realizarán inferencias mínimas sobre la conducta de los sujetos.

Estos datos se obtienen a través de:

- 1) La observación.
- 2) La utilización de datos cuantitativos sobre la adecuación, frecuencia, amplitud, duración, etc. de las conductas problema (cognitivas, fisiológicas o motoras).
- 3) Tomar los datos en las situaciones naturales para detectar las variables ambientales que mantienen las conductas-problemas.

- La evaluación conductual lleva consigo la validación experimental de todo el proceso en el que se integra el tratamiento, al verificar que la manipulación de las variables independientes han producido cambios en las variables dependientes o conducta problema.

Por lo tanto, la evaluación conductual no es medio para -- clasificar sino es una medida de la ejecución de una persona en un momento dado. Así, a partir de dicha medición se puede guiar el tratamiento y a su vez comparar cambios producidos -- por el mismo (Fernández y Carrobbles, 1981; Galindo, 1986).

Por otra parte, refiriéndonos específicamente a los problemas presentados en el aprendizaje de lecto-escritura, la evaluación consistirá en:

- Precisar la conducta meta a modificar: evaluar qué parte -- del proceso de lectura está deficiente, qué habilidades tiene y qué habilidades necesita.
- Estimar los déficits en la conducta de lectoescritura come-

tidos por los niños. En este caso los errores de lecto-escritura del niño pueden ser analizados para determinar los tipos específicos de palabras que lee y escribe incorrectamente, la clase de errores que comete y el significado potencial que esos errores pueden causar en su aprendizaje subsecuente.

- Evaluar también conductas en el salón de clases relacionadas con permanecer sentado, poner atención y no perturbar a otros, como requisito para complementar la tarea satisfactoriamente. Así como, verificar muestras de trabajos previos y considerar observaciones significativas acerca del niño.

En general, la meta de la evaluación diagnóstica es centrarse en lo que el niño puede y no puede hacer, en las habilidades que tiene y en las que necesita. Encontrar cuáles son los medios más apropiados para cambiar conductas, como un sistema de reforzamiento funcional (por ejemplo reforzar al niño cuando no invierte letras), considerando también los aspectos afectivos y conductuales de los programas de los niños con problemas de aprendizaje.

VALIDEZ DE CONTENIDO

Según Martínez (cit. en Fernández y Carrobbles, 1981) cualquier instrumento de medición, sea del enfoque que sea o pertenezca a la disciplina a la que pertenezca, debe presentar ciertas cualidades que muestren su valor científico: su confiabilidad y su validez.

En general, la validez de un instrumento se refiere a si un test mide realmente lo que pretende medir. El concepto de

validez se refiere al significado o interpretación que damos a una medida, es decir su utilidad radica en que nos dice lo que podemos inferir de los resultados de la prueba.

Se habla de tres tipos de validez: 1) validez de constructo, 2) validez relativa al criterio o empírica y 3) validez de contenido (esta última es la que se emplea en nuestro instrumento de evaluación).

1) Validez de constructo: Se analiza investigando qué cualidades o rasgos psicológicos mide un test (inteligencia, ansiedad, etc.) se basa en el significado psicológico de una prueba y en la explicación técnica de una buena o mala ejecución - en esa prueba, finalmente este tipo de validez permite dar -- respuesta a la interrogante de si realmente el evento especificado y que se está midiendo corresponde al dominio que se cree o pertenece a otro.

2) Validez de criterio o predictiva: Está relacionada con aquellos test interesados en estimar una conducta a futuro. Martínez (1981) se refiere a la validez de criterio como aquella que valora el grado en que el instrumento puede utilizarse para estimar la conducta de una persona en otras situaciones, ya sean éstas concurrentes con la aplicación del test o situaciones futuras.

3) Validez de contenido: Valora hasta qué punto el contenido del test es una muestra representativa de la clase de situaciones o problemas sobre las que se extraen conclusiones. Incluye el examen sistemático del contenido del test para deter

minar si cubre una muestra representativa del dominio de conducta a ser medido. Generalmente, este tipo de validez es de interés para todos aquellos que intentan medir el aprovechamiento escolar o el dominio de una actividad específica.

De esta manera, dado que lo que nos interesa es identificar qué habilidades tiene el niño y qué habilidades necesita, la prueba empleada pretende proporcionar una clara descripción del dominio de conductas de interés. De ahí que sea indispensable un análisis riguroso de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento lo cual nos permitirá identificar los errores presentados e iniciar un tratamiento para la modificación o mejoramiento de estas conductas.

En conclusión consideramos que en la lectoescritura, la enseñanza de esta y los factores ambientales que intervienen así como su historia de aprendizaje, son puntos importantes para detectar a niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura. Por lo que tener un instrumento de evaluación conductual para detectar errores de tipo disléxico, cometidos por los niños en edad escolar puede tener gran utilidad práctica para identificar un comportamiento en particular y posteriormente llegar a elaborar un programa de tratamiento para que el niño tenga un mejor desempeño escolar. Así llegamos al objetivo de nuestro trabajo de investigación que es: "Estimar si el instrumento de evaluación conductual tiene un nivel adecuado de dificultad para los niños de segundo grado de primaria, para la parte de escritura de dictado". De esta manera procederemos a describir la metodología para llegar a dicho

objetivo.

M E T O D O

SUJETOS: El estudio se llevó a cabo en la escuela primaria Tulpetlac, ubicada en Avenida 5 de Mayo S/N, Colonia "El Charco", Santa María Tulpetlac, Estado de México. Los sujetos que formaron la muestra fueron 25 niños de segundo grado y 23 niños de tercer grado. El grupo de niños con el que se trabajó fueron en total 48 alumnos de segundo y tercer grado de primaria con -- promedio mínimo de ocho. Se consideraron ambos gra-- dos debido al tiempo en el que se aplicó el instru-- mento. Los niños de segundo grado se encontraban a mediados del ciclo escolar siendo los sujetos a los que se les tenía planeado la aplicación de la prueba. Se tomó también a los alumnos de tercer grado debido a que ya habían concluido su segundo grado y se en-- contraban a mediados del tercero. Se aplicó la prueba a los alumnos con promedio míni-- mo de ocho por considerar a estos sujetos una mues-- tra representativa de la población, pues un promedio inferior a ocho puede representar otros problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y pro medios arriba de ocho no representan el común de la población.

MATERIAL: Se utilizó el instrumento de evaluación conductual diseñado por Aragón (1990) en la primera fase del - proyecto, particularmente el área de dictado, que - se describe en el procedimiento. Se utilizaron como material individual lápices y hojas rayadas mismas que se utilizaron para el registro de sus respuestas.

SITUACION EXPERIMENTAL: La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el salón de clases de los niños de segundo grado de primaria, cuyas dimensiones son de - seis por ocho metros. Además cuenta con un pizarrón, pupitres, un escritorio, buena iluminación y ventilación.

PROCEDIMIENTO: La prueba de dictado (anexo 1) consta de cuatro partes:

- 1) Dictado de vocales.
- 2) Dictado de palabras.
- 3) Dictado de frases y oraciones.
- 4) Dictado de prosas y versos.

La instructora de la prueba dictó las vocales, palabras, frases y oraciones, prosas y versos en forma clara y con el - énfasis adecuado.

La administración de la prueba inició con la distribución de las hojas de respuesta, pidiéndole al niño que pusiera en la hoja su nombre y grupo.

Para cada parte de la prueba el evaluador dió las instrucciones correspondientes.

LECTADO DE VOCALES.

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

LECTADO DE PALABRAS.

Para el dictado de palabras, la instructora dictó cada palabra en voz alta, y una vez que el niño la escribía se dictaba la siguiente palabra.

Las instrucciones a los niños fueron las siguientes:

"Les voy a dictar una lista de palabras. Primero escuchen la palabra y después escríbanla en la hoja de respuestas. Escriban cada palabra una debajo de la otra en forma de lista. Si no se escuchó bien, o tienen duda, levanten la mano y yo les repito la palabra.

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

LECTADO DE FRASES Y ORACIONES.

En esta parte de la prueba hay algunas oraciones que son largas, por lo que la instructora tenía que hacer una pausa (que es indicada en las oraciones por medio de una separación

con una línea diagonal). Además antes de dictar cada oración la instructora les decía a los alumnos "siguiente oración", para que ellos supieran que se trataba de una nueva y lo escribieran al comienzo del renglón.

Las instrucciones que se les dió a los alumnos son:
"Les voy a dictar una serie de frases y oraciones. Quiero que cada una de ellas la escriban comenzando el renglón, yo les voy a avisar cuando empieza cada oración, si quieren que les repita las oraciones por favor levanten la mano".

Al terminar esta parte de la prueba se les dió a los niños diez minutos de descanso.

DICTADO DE PROSAS Y VERSOS.

En esta parte de la prueba la instructora dictó primero -- las prosas y después los versos. Primeramente la instructora leyó completamente a los niños cada lectura y después se las fue dictando, haciendo pausas donde se sugería, por medio de la separación con la diagonal. Para los versos, la instructora les dijo que mencionaría cuando deberían cambiar de renglón, al escribir en las hojas de respuesta, por último es importante recordar que no se olvidó dictarles a los niños los signos de puntuación marcados en la lectura.

Las instrucciones que se les dieron a los niños fueron:
"Les voy a leer una lectura primero y después les voy a dictar. Pongan atención para que sepan de que se trata".

Una vez que se les leyó la lectura se les dijo: "bien ahora les voy a dictar, escriban en sus hojas de respuesta y --

cuando quieran que les repita algo por favor me avisan".

Estas instrucciones fueron para las prosas. Para los versos, las instrucciones dadas fueron:

"Les voy a leer un verso y después se los voy a dictar. Pongan atención para que sepan de que se trata".

Después de leído el verso se les dijo:

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

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

CAPITULO 4

RESULTADOS

Para llegar a nuestro análisis de resultados, primeramente evaluamos cada una de las pruebas aplicadas a los niños de segundo y tercer grado de primaria. De tal manera que las palabras en las que centramos nuestro interés fueron aquellas que presentaban cualquier tipo de error en su escritura incluyendo los errores de tipo ortográfico y en base a estos datos -- procedimos a elaborar las tablas correspondientes.

Así como primer momento presentamos la frecuencia de error de todas aquellas palabras escritas erróneamente, es decir se presentarán todos los errores cometidos por los niños en cada parte de la prueba de dictado (palabras, frases y oraciones, prosas y versos) a excepción del apartado de vocales que no presentó errores; obteniendo como resultado una numerosa lista de palabras en cada una de las partes de la prueba. Así, en la tabla 1 correspondiente al dictado de palabras observamos que la palabra con más errores fue "abdomen", llegando a una frecuencia de 36 seguida de la palabra "daño" con 28 -- errores, columpiaba 21, campanario 20 y bueyes 17.

En la parte de frases y oraciones (tabla 2) se muestra que la palabra "aeroplano" llegó a una frecuencia de 31 errores - observándose una gran diferencia en la frecuencia, en comparación con otras palabras como por ejemplo Gilberto y pañuelito entre otras que tuvieron una frecuencia de 15 y 12 errores respectivamente.

Por otra parte, para el apartado correspondiente a prosas (tabla 3) observamos que al igual que en la parte de palabras son varios los errores que se presentan, sobresaliendo entre ellos "exacta" (33 errores); "reloj" (25) y "relojes" (20) -- por mencionar algunos.

Asimismo, la tabla 4 muestra que la palabra con mayor frecuencia de error para versos fue "verdinegra" (32) seguida -- por "hierbas" con 17 errores.

Si comparamos las tablas en esta primera parte, observamos que en cada parte de la prueba existe una palabra que es erróneamente escrita por el 75% de los niños a quienes se les aplicó la prueba, siendo estas palabras para cada parte de la prueba: palabras, frases y oraciones, prosas y versos, las siguientes: abdomen, aeroplano, exacta y verdinegra respectivamente.

Además, dentro de estas tablas existen palabras que son -- errores ortográficos por pronunciación por el sonido similar que existe entre ellas como: fusil-fucil; taza-tasa; primavera-primavera; avisar-abisar-avizar, donde el error es una letra cuyo sonido es similar al de otra como "v-b"; "c-s"; "s-z"; así como otras palabras donde la letra "h" se omite debido a que se carece de sonido como en humo-umo; hondos-ondos; hermanas-ermanas, etc.

Debido a esto, como segunda instancia presentamos únicamente aquellas palabras que presentaron algún error y que este -- no fuera ortográfico (tablas 5, 6, 7 y 8). Observando que aún

cuando para cada parte se redujo el número de palabras representadas en las tablas esta reducción fue mínima ya que aún excluyendo los errores ortográficos las palabras sobrepasan de veinte palabras a excepción de la parte de versos en la que se observan 17 palabras. Notándose nuevamente que tanto la parte correspondiente a palabras como la de prosas son las que mayores errores presentan.

Posteriormente, puesto que el instrumento de evaluación -- conductual está basado en los programas de estudio de segundo y tercer grado de primaria elaborados por la Secretaría de -- Educación Pública (SEP) presentamos únicamente aquellas palabras consideradas "palabras con un alto nivel de dificultad" para el(os) grado(s) al(os) que se les aplicó la prueba, sin incluir palabras con errores ortográficos, es decir presentamos aquellas palabras que representan el 15% de error de la muestra total. Cabe señalar que se tomó el criterio arbitrario del 15% por considerarse una muestra representativa de la población pues considerar el 5% de la población indicaría que 2 niños de una muestra de 46 que escriban incorrectamente una palabra nos llevaría a tomarla como una palabra con dificultad. Así también, considerar que 9 niños de la misma muestra que escriben incorrectamente una palabra representaría un 20% de la población siendo estos criterios muy estrictos. Por lo que se tomó como criterio para determinar el grado de dificultad que tienen las palabras para los alumnos el 15% siendo este -- igual a 7. De esta manera, las palabras que tengan una fre--

cuencia de error igual o mayor que siete serán consideradas - como palabras que muestran un alto grado de dificultad.

De esta manera, en la tabla 9 correspondiente al dictado de palabras observamos que las palabras con más errores (no ortográficos) fueron: abdomen, dañino, columpiaba, blanda, blancura, campanario, confundida y bueyes.

En este caso vemos que la palabra "abdomen" fue la que mayores errores tuvo llegando a una frecuencia de error de 36, en esta palabra la letra "b" era sustituida por letras como c, p, d ó era eliminada, quedando "acdomen", "apdomen", "addomen", ó "adomen" entre otros.

La palabra dañino (28 errores) generalmente la escribían como "danino" y en algunos casos "dallino". En lo que respecta a las palabras "columpiaba" y "campanario" la letra m era sustituida por n quedando "colunpiaba" y "canpanario". Con las palabras "blancura" y "confundida" sucedía lo contrario, ya que la n era sustituida por m (blancura, confundida).

Otra palabra que provocó confusión fue "bueyes" ya que por lo regular en sus siete errores se escribió como "gueyes".

Por otra parte, la tabla 10 representa los errores cometidos en la parte de frases y oraciones, siendo los errores más frecuentemente cometidos los siguientes: frutas (7); aeroplano (31); pañuelito (12); y Gilberto (15).

En esta caso la palabra aeroplano llegó a una frecuencia de error de 31; en algunos casos la "e" era sustituida por la "i"

escribiendo "airoplano"; otros le agregaban una letra "aereo-plano" y en otros más la palabra se dividía: "aero-plano".

La palabra "pañuelito" fue escrita erróneamente por 12 de 46 niños, los errores consistieron en escribir "palluelito" o "pañelito".

En cuanto a la palabra Gilberto se escribía por lo general como "Gil-berto" o "Guilberto".

Por otro lado, la parte correspondiente al dictado de prosas (tabla 11) fue en la que se cometieron más errores, siendo estos los siguientes: haya, exacta, importa, relojes, altanero, reloj, flores, pronto y tiempo.

En esta parte la palabra "exacta" presentó 33 errores ya que en algunos casos se escribía como "acxacta" y en otros "ecsacta".

Otra palabra que tuvo una frecuencia de error alta fue "reloj" (25) ya que generalmente se escribía como "reloc" y la palabra "relojes" (10) se escribían como "reloques".

En la palabra "importa" (20) y "tiempo" (8) la m se sustituyó a por la n quedando "inporta" y "tiento". La palabra "flores" (9) se escribía como "frores" y "altanero" (10) se separaba quedando "alta-nero" ó en otros casos "altinero".

Por último en la tabla 12 que corresponde a la parte de dictado de versos, las palabras con mayor número de errores fueron: pajecito (10); verdinegra (32); piedra (8) y Natacha (7).

En esta parte la palabra más difícil resultó ser "verdine-

gra" pues casi el 100% de los casos fue considerada como dos palabras "verde" y "negra".

Por su parte la palabra "pajecito" se presentó como "paque-sito" o "paguecito"; mientras que "piedra" se escribió como -- "piebra" y "Natacha" como "La Tacha".

Si comparamos las últimas cuatro tablas (9, 10, 11 y 12) ob-servamos nuevamente que las partes correspondientes al dictado de palabras y prosas son las que contienen más palabras con un alto nivel de dificultad, en comparación con los apartados de frases y oraciones que ambos contienen únicamente cuatro pala-bras con un alto nivel de dificultad.

Por último, como dato adicional presentamos las tablas de frecuencia (13, 14, 15, 16) de los errores ortográficos cometidos por los niños, siendo estos errores principalmente en aque-llas que pueden escribirse con letras de sonido similar como por ejemplo: taza-tasa; fusil-fucil; gallo-gayo; boda-voda, en-tre otras. Sin embargo, como se dijo anteriormente estos erro-res no se incluyen dentro de las "palabras con un alto nivel de dificultad" por considerar que se presentan por lo regular en todo niño que está aprendiendo a leer y escribir, conside-rando que son niños de segundo año.

Curiosamente observamos que, a diferencia de los resultados presentados anteriormente, en esta ocasión la parte que contie-ne más errores es la que corresponde a versos (tabla 16) y el apartado que contiene menos errores es el correspondiente a frases y oraciones (tabla 14).

De esta manera, separando los errores ortográficos e identi

ficando las palabras con un alto nivel de dificultad podemos desarrollar las conclusiones de nuestro trabajo.

PALABRAS	FRECUENCIA	PALABRAS	FRECUENCIA
abdomen	36	pregunta	4
dañino	28	orejas	3
columpiaba	21	buscar	3
campanario	20	alacena	3
bueyes	17	moño	2
confundida	10	rana	2
gallo	8	Fabiola	2
taza	8	gabán	2
raro	7	jirafa	1
blanda	7	gusano	1
blancura	7	mentiroso	1
garrafón	6	chillón	1
fusil	6	mundo	1
deber	5	broma	1
fábula	5	José	1
boda	4		

TABLA I. Frecuencia de todos los errores cometidos en el dictado de palabras, incluyendo los errores ortográficos.

PALABRAS	FRECUENCIA
Aeroplano	31
Gilberto	15
pañuelito	12
humo	9
frutas	7
bonito	4
araña	4
rosa	4
llena	4
Arturo	3
mañana	3
pájaros	3
más	3
cantan	3
sale	3
gatitos	2
gemelo	2
cajita	2
tiene	1
él	1
hay	1
cinco	1
dulces	1
aquí	1
chimenea	1

TABLA 2. Frecuencia de todos los errores cometidos en el dictado de frases y oraciones, incluyendo los errores ortográficos.

PALABRAS	FRECUENCIA	PALABRAS	FRECUENCIA
exacta	33	grano	6
reloj	25	avisar	6
importa	20	levantarse	4
haya	14	amanecer	3
relojes	11	elegante	3
altanero	10	garganta	3
flores	9	hace	3
obligaciones	9	gesto	2
pronto	8	sabe	2
tiempo	8	gallo	2
primavera	8	pájaros	1
nuevo	7	delicioso	1
despertadores	6	avisar	1
cubren	6	frío	1
siempre	6	ser	1
campos	6	bien	1

TABLE 3. Frecuencia de todos los errores cometidos en el dictado de prosas, incluyendo los errores ortográficos.

SALABRAS	FRECUENCIA
verdiegra	32
hierbas	17
hoyos	13
hondos	13
pajecito	11
pedra	8
hermanas	8
Natacha	7
hormigas	7
velito	6
dueña	4
boda	3
verde	3
blanco	3
vestido	3
real	3
pidió	2
traje	2
pensativa	2
viva	2
hojitas	2
habitan	2
mucho	1
viviera	1
jardín	1

TABLA 4. Frecuencia de todos los errores cometidos en el dictado de versos, incluyendo los errores ortográficos.

PALABRAS	FRECUENCIA
abdomen	36
dañino	28
columpiaba	21
campanario	20
confundida	10
bueyes	9
blancura	7
blanda	7
garrafón	6
raro	6
gallo	5
fábula	5
pregunta	5
deber	4
boda	2
gabán	2
moño	2
rana	2
Fabiola	2
jirafa	1
mentirosa	1
chillón	1
alacena	1
broma	1
buscar	1

TABLA 5. Representa la frecuencia de palabras escritas de manera incorrecta en el dictado de palabras (errores no ortográficos).

PALABRAS	FRECUENCIA
aeroplano	31
Gilberto	15
pañuelito	12
frutas	7
araña	4
rosa	3
Arturo	3
mañana	3
pájaros	3
llena	3
más	3
bonito	3
cantan	3
sale	3
gatitos	2
tiene	2
dulces	1
aquí	1
chimenea	1

TABLA 6. Frecuencia de palabras escritas de manera incorrecta en el dictado de frases y oraciones (errores no ortográficos).

PALABRAS	FRECUENCIA
exacta	33
reloj	25
importa	20
haya	14
relojes	10
altanero	10
flores	9
pronto	8
tiempo	8
obligaciones	6
grano	5
cubren	5
siempre	5
nuevo	4
campos	4
garganta	3
elegante	3
amanecer	2
debe	2
sabe	1
pájaros	1
delicioso	1
avisar	1
frío	1
bien	1

TABLA 7 . Frecuencia de palabras escritas de manera incorrecta en el dictado de prosas (errores no ortográficos).

PALABRAS	FRECUENCIA
verdinegra	32
pajecito	10
piedra	8
Natacha	8
hierbas	6
velito	6
dueña	4
real	3
blanco	3
boda	2
pensativa	1
traje	1
muchas	1
viva	1
viviera	1
verde	1

TABLA 8 . Frecuencia de palabras escritas de manera incorrecta en el dictado de versos (errores no ortográficos).

PALABRAS	FRECUENCIA
abdomen	36
dañino	28
columpiaba	21
campanario	20
confundida	10
blanda	7
blancura	7
bueyes	7

TABLA 9. Frecuencia de error de palabras con alto nivel de dificultad (palabras).

PALABRAS	FRECUENCIA
aeroplano	31
Gilberto	15
pañuelito	12
frutas	7

TABLA 10. Frecuencia de error de palabras con alto nivel de dificultad (frases y oraciones).

PALABRAS	FRECUENCIA
exacta	33
reloj	25
importa	20
haya	14
relojes	10
altanero	10
flores	9
pronto	8
tiempo	8

TABLA 11. Frecuencia de error de palabras con alto nivel de dificultad (prosas).

PALABRAS	FRECUENCIA
verdinegra	32
pajecito	10
piedra	8
Natacha	7

TABLA 12. Frecuencia de error de palabras con alto nivel de dificultad (versos).

PALABRAS	FRECUENCIA
bueyes	10
taza	8
fusil	6
orejas	3
gallo	3
boda	2
gabán	1
deber	1
gusano	1

TABLA 13 . Frecuencia de errores ortográficos en el dictado de palabras.

PALABRAS	FRECUENCIA
humo	9
Gilberto	8
gemelo	3
pájaros	1
hay	1
bonito	1
cinco	1

TABLA 14. Frecuencia de errores ortográficos en el dictado de frases y oraciones.

PALABRAS	FRECUENCIA
primavera	8
avisar	6
levantarse	4
hace	3
gallo	2
gesto	2
nuevo	2
obligaciones	2
ser	1
debe	1
relojes	1
hora	1

TABLA 15. Frecuencia de errores ortográficos en el dictado de prosas.

PALABRAS	FRECUENCIA
hoyos	13
hondos	13
hierbas	11
hermanas	8
hormigas	7
velito	3
vestido	3
hojitas	2
verde	2
pajecito	1
traje	1
viva	1
jardín	1

TABLA 16. Frecuencia de errores ortográficos en el dictado de versos.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos damos cuenta que hablar de dislexia como uno de los problemas de aprendizaje más comunes en el aula resulta muy complicado. Sobre todo si tomamos en cuenta la diversidad de definiciones que existen en torno a este concepto. Esto nos lleva a resaltar la magnitud del problema y a cuestionarnos entonces qué es realmente la dislexia y como podemos abordarla.

Sin embargo, lo que también impide llegar a una sola definición son las múltiples causas que se le atribuyen a este problema. Puesto que mientras para unos la dislexia es una enfermedad que se deriva de alguna lesión en el cerebro Drahe Duante (1980), Gaddes (1985) punto de vista neurológico, otros la consideran causada por factores educativos y psicológicos es decir obedece a la existencia de centros inactivos o poco desarrollados en el sistema cerebral, punto de vista psicopedagógico (Nieto, 1985).

Tomando en cuenta los enfoques mencionados, no podemos ser tan estrictos en determinar que tanto el problema de la dislexia de un niño en particular es el resultado de un déficit en el cerebro o que tanto es debido a influencias medioambientales, ya que en cualquier organismo vivo ambos factores están interactuando simultáneamente.

Cabe señalar que aún cuando existen muchas definiciones todas ellas coinciden en considerar a la dislexia como un problema de aprendizaje que afecta el proceso de la lectura y/o

escritura.

En consecuencia, se observa que el origen de la dislexia - no ha sido aclarado, solo sus manifestaciones han sido descritas. Entre estas manifestaciones destacan las siguientes: rotaciones, inversiones, confusiones, omisiones, agregados, contaminaciones y distorsiones (Bima, 1972).

Dado que en las investigaciones referentes al estudio de la dislexia solo se dan a conocer sus manifestaciones y las definiciones resultan ser muy ambiguas atribuyéndolas a múltiples causas, por lo que se pierde de vista el problema principal, es por esto que nosotros consideramos pertinente trabajar con la conducta problema que son los errores de tipo disléxico en la escritura de dictado bajo el enfoque conductual. El objetivo de este trabajo no pretendió dar una definición más de - dislexia, ni buscar las causas de la misma, así como tampoco se pretendió clasificar ni catalogar al niño como disléxico. Desde el punto de vista conductual se trabaja primordialmente con las conductas problema, es decir los errores que presen--tan los niños en el aprendizaje de la lectoescritura y por lo tanto no hablamos de "niños disléxicos" sino de niños que cometen errores de tipo disléxico, siendo estos la conducta a - modificar mediante la técnica adecuada.

De esta manera, el término dislexia es empleado con fines descriptivos únicamente para identificar o clasificar los erro--res cometidos por un niño y no para explicar a la dislexia a partir de tales errores.

Por lo tanto, desde el enfoque conductual no se hace refe--

rencia a una definición de dislexia, sino más bien parte de la definición de lectoescritura como una "conducta operante donde se hace indispensable la aplicación contingente de reforzamiento para el aprendizaje y mantenimiento de la conducta de leer y escribir" (Skinner, 1980). Asimismo, se centra en los errores que impiden un aprendizaje adecuado (errores de tipo disléxico) los cuales son la conducta problema a la cual debe dirigirse el tratamiento.

En base a la definición de Skinner y el ejemplo de Staats (pp. 22 de este trabajo) y dado a que ambos autores colocan a la lectoescritura en el mismo nivel de cualquier otra conducta operante, se determina que si la situación de lectoescritura es cuidadosamente analizada y las contingencias de reforzamiento aplicadas de una manera adecuada e individualizada casi la mayoría de los niños podrán aprender a leer y escribir correctamente.

Por consiguiente basándose en estos argumentos se observa que estos déficits no necesariamente son permanentes sino que pueden ser mejorados o modificados a través de la aplicación apropiada de los principios de aprendizaje. Así, desde una perspectiva conductual se consideraría a estos niños como quienes debido a ciertas condiciones deficientes en la historia de su aprendizaje escolar, cometen tipos específicos de errores en la lectoescritura, los cuales ocasionan a su vez que dichos niños no puedan leer y escribir de manera correcta y eficiente.

De ahí la importancia de crear instrumentos de evaluación

para detectar este tipo de errores. Sin embargo, para que un instrumento de evaluación sea realmente válido necesita de un largo procedimiento para que efectivamente cubra el objetivo para el que fue elaborado.

Uno de los requisitos que debe cubrir es la validez del instrumento esto es si el instrumento realmente mide lo que pretende medir y qué tan bien lo hace, es decir debe poseer validez de contenido. La validez de contenido se interesa en demostrar que los reactivos de una prueba son una muestra representativa de lo que esa prueba pretende medir.

Así, el instrumento utilizado en este trabajo es un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido en su modalidad de dictado, el cual consta de cinco partes que son: dictado de vocales, palabras, frases y oraciones, prosas y versos.

Si revisamos los resultados de la evaluación nos damos cuenta que para cada parte de la prueba se presentaron palabras "difíciles" que según el criterio utilizado en este trabajo caen dentro de las palabras consideradas con alto nivel de dificultad, es decir son palabras que presentan una frecuencia de error de siete o más.

Durante la aplicación del instrumento de evaluación conductual elaborado por Aragón (1990) encontramos algunas características especiales en algunas palabras, es decir hubo palabras que nos hacen pensar que no son muy usuales en el lenguaje del niño de segundo grado de primaria, por ejemplo, la palabra abdomen que por su complejidad en la escritura de dicta

do era escrita como "acdomen", "apdomen", "andomen" o "addmen". Asimismo, observamos mayor complejidad en aquellas palabras - compuestas por ejemplo: aeroplano y verdinegra. Un caso especial lo forman aquellas palabras que por su mal uso del lenguaje fueron escritas erróneamente, tal es el caso de la palabra "bueyes" que fue escrita como "gueyes" y la palabra haya que fue escrita como "haiga".

Por otro lado, cabe señalar que aún cuando en las respuestas de la prueba se presentan varios errores, no podemos dejar de lado otros factores que pueden haber influido en la evaluación, como pueden ser la tensión o ansiedad que provoca cualquier tipo de prueba, el comportamiento del psicólogo hacia el niño y viceversa, el conocimiento o el desconocimiento de los niños sobre el objetivo o propósito de la evaluación, cómo fue la aplicación, es decir, en cuántas sesiones, si las instrucciones fueron claras así como el dictado de la prueba, entre otros.

Debido a esto, consideramos que más que toda la prueba son solo algunas palabras las que presentan un alto nivel de dificultad y por lo tanto tendríamos que buscar palabras que sustituyan a las palabras "difíciles" y que tengan un nivel adecuado para los niños de segundo grado de primaria y de esta manera hacer un nuevo análisis de la prueba con las palabras modificadas y posteriormente poder aplicar el instrumento de evaluación conductual.

PROPUESTAS

A continuación presentamos las propuestas para cada parte de la prueba. En primera instancia listamos las palabras de la -- prueba (palabras difíciles) y posteriormente la palabra propuesta, cuidando que sean sinónimos para no alterar el contenido del texto. Al final del trabajo se presenta el instrumento completo y con sus respectivas modificaciones.

APARTADO: PALABRAS**PALABRAS PROPUESTAS****PALABRA DE LA PRUEBA**

Abdomen	Estómago
dañino	nocivo
columpiaba	mecía
blanda	suave
blancura	blanco
confundida	duda
bueyes	toros
campanario	campana

APARTADO: FRASES Y ORACIONES**PALABRA DE LA PRUEBA****PALABRA PROPUESTA**

Frutas	Naranjas
aeroplano	avión
pañuelito	telita
Gilberto	Gerardo

APARTADO: PROSAS**PALABRA DE LA PRUEBA**

Pronto

haya

exacta

importa

relojes

altanero

reloj

flores

PALABRAS PROPUESTAS

Temprano

se escuchen

justa

interesa

despertadores

orgullosa

despertador

plantas

APARTADO: VERSOS**PALABRA DE LA PRUEBA**

Pajecito

verdinera

piedra

Natacha

PALABRAS PROPUESTAS

Jovencito

verde y negra

roca

Natalia

Con el propósito de controlar la situación aún más sugerimos lo siguiente:

- Que se utilice un pupitre por niño para evitar distracciones y pruebas similares.
- Que la prueba se realice en tres sesiones, la sesión uno para el dictado de vocales y palabras, la sesión dos para el dictado de frases y oraciones y una tercera sesión para el dictado de prosas y versos con el objetivo de que la evaluación no se muestre tediosa y así mantener la motivación de los ni

ños.

Asimismo sugerimos que se evalúe a la persona encargada de administrar la prueba, en este caso al psicólogo y de ser necesario dar un entrenamiento que incluya desde la manera en que se dan las instrucciones (claridad, tono de voz, etc.), la dinámica utilizada durante la aplicación; el comportamiento entre examinador-alumno(s); la claridad y rapidez en el dictado. Todo esto como se mencionó anteriormente con el fin de controlar lo mayormente posible aquellas variables o situaciones que en un momento dado interfieren en los resultados.

- Que se conozca la agudeza visual y auditiva del niño, cerciorarse de que no haya alguna dificultad en la agudeza visual y auditiva. Asimismo vigilar su alimentación, su estado físico, su estado general y revisar los aspectos que merecen atención de los especialistas indicados.

Por último, proponemos observar cuidadosamente los errores cometidos por el niño, analizar esos errores y una vez hecho esto determinar las habilidades que tiene el niño y las que necesita para así elaborar un plan de modificación de conducta.

**INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL MODIFICADO
PARA DETECTAR ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN LA
ESCRITURA DE DICTADO EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO
DE PRIMARIA.**

DICTADO DE VOCALES

a i u e o

u a o i e

o i u e a

DICTADO DE PALABRAS

melón

deber

boda

buscar

fusil

loro

niña

pato

rana

suave

gallo

moño

tarde

mundo

gabán

José

taza

toros

broma

mapa

chillón

Nora

raro

jirafa

pregunta

número

estómago

mañana

fábula

nocivo

garrafón

Fabiola

orejas

gusano

blanco

duda

mentiroso

campana

mecía

alacena

DICTADO DE FRASES Y ORACIONES

El gemelo de Arturo / es más chico que él.
 La piñata está llena / de naranjas y dulces.
 El tío de Gerardo / tiene un avión.
 El humo sale de la chimenea.
 El sol, sale por la mañana.
 Los pájaros cantan bonito.
 Aquí hay cinco gatitos.
 La araña / es un animal.
 Una cajita amarilla.
 La telita rosa.

DICTADO DE PROSAS**EL GALLO**

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

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

LA PRIMAVERA

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

VERSOS**LA SEÑORA LUNA**

La señora luna /
le pidió al naranjo /
un vestido verde /
y un velito blanco /
La señora luna /
se quiere casar /
con un jovencito /
de la casa real. /
Duermete Natalia, /
e irás a la boda /
peinada de moño /
y en traje de cola. /

LA TORTUGA

Verde y negra, / la tortuga /
es la dueña / del jardín. /
¡ Mírala tan pensativa ! /
¡ Parece una roca viva ! /

que viviera / de lechuga /
y hojitas de perejil /

LAS HORMIGAS

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

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

69

**INSTRUMENTO DE EVALUACION CONDUCTUAL DISEÑADO
POR ARAGON (1990) PARA DETECTAR ERRORES DE
TIPO DISLEXICO EN LA ESCRITURA DE DICTADO EN
NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.**

dictado de vocales

a i u e o

u a o i e

o i u e a

dictado de palabras

melón

deber

boda

buscar

fusil

loro

niña

pato

rana

blanda

gallo

moño

tarde

mundo

gabán

José

taza

bueyes

broma

mapa

chillón

Nora

raro

jirafa

pregunta

número

abdomen

mañana

fábula

dañino

garrafón

Fabiola

orejas

gusano

blancura

confundida

mentiroso

campanario

columpiaba

alacena.

LECTURA DE FRASES Y ORACIONES

El gemelo de Arturo / es más chico que él.

La piñata está llena / de frutas y dulces.

El tío Gilberto / tiene un aeroplano.

El humo sale de la chimenea.

El sol sale por la mañana.

Los pájaros cantan bonito.

Aquí hay cinco gatitos.

La araña / es un animal.

Una cajita amarilla.

El pañuelito rosa.

LECTURA DE PROSAS**EL GALLO**

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

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

LA PRIMAVERA

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

DICTADO DE VERSOS**LA SEÑORA LUNA**

La señora Luna /
le pidió al naranjo /
un vestido verde /
y un velito blanco. /
La señora Luna /
se quiere casar /
con un pajecito /
de la casa real. /
Duérmete, / Natacha. /
e irás a la boda /
peinada de moño /
y en traje de cola. /

LA TORTUGA

Verdinegra, / la tortuga /
es la dueña del jardín. /
¡Mírala tan pensativa! /
¡Parece una piedra viva /

que viviera / de lechuga /
y hojitas de perejil! /

LAS HORMIGAS

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

BIBLIOGRAFIA

- Aragón B. L. E. (1990). Elaboración de un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y tratamiento para niños disléxicos. UNAM, E.N.E.P.I. (Tesis -- profesional). México.
- Bima H.J. y Schiavoni, C. (1978). El mito de la dislexia. Diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Ateneo-Nuevomar. México.
- Condemarin, M. (1990). Psicología. Ed. Psicología Educativa.
- Drahe D. Duante, Romero y cols. (1980). Dislexia. Ed. La Prensa médica. México.
- Duffy y Geschwind (1988). Dislexia: Aspectos psicológicos y neurológicos. Ed. Labor, Barcelona.
- Fernández, B.R. (1981). Comparaciones entre la evaluación tradicional y la evaluación conductual. En: Fernández y J.A. Carroles. Evaluación conductual, metodología y aplicaciones. Ediciones Pirámide S.A. Madrid.
- Fernández, B.F. Llopis, P.A. Pablo de Riesgo, C. (1978) La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación Ed. CEPE. Madrid.
- Ferreiro E. Teberosky A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México.
- Frosting M. (1986). Discapacidades específicas de aprendizaje en niños. Editorial Panamericana. Buenos Aires.
- Gaddes, W.H. (1985). Learning Disabilities and Brain Function A. Neuropsychological Approach, Springer-Veriang. New York.
- Galindo E. et. al. (1986). Modificación de la conducta en la educación especial. Ed. Trillas. México.

- Hynd W. G., Cohen M. (1987). Dislexia. Ed. Panamericana. Buenos Aires.
- Jordan, D.R. (1982). La dislexia en el aula. Ed. Paidós. Barcelona.
- Kocher F. (1975). Reeducción de los trastornos de lectura. Ed. Planeta. Barcelona.
- Martínez, A. M. (1981). Principios psicométricos de las técnicas en evaluación conductual. En R. Fernández y J.A. Carrobes. Evaluación conductual, metodología y aplicaciones. Ediciones Pirámide S.A. Madrid.
- Nieto, M. E. (1985). El niño disléxico: guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. Ed. La Prensa Médica Mexicana. México.
- Orem R.C. (1974). La teoría y el método Montessori en la actualidad. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Rimm C. D. y Masters J. (1987). Terapia de la conducta: técnicas y hallazgos empíricos. Ed. Trillas. México.
- Skinner, B.F. (1981). Conducta verbal. Ed. Trillas. México.
- Soriano J. G. (1976). Retardo en la lectoescritura: dislexia. Psicología, No. 7.
- Tomatis A. A. (1988). Educación y dislexia. Ed. Ciencias de la educación especial preescolar y especial. México.
- Torras de Beá (1984). Dislexia: aprendizaje pensamiento. Ed. Pediatría.