

163  
2 es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"VALIDACION SOCIAL DE UN  
INSTRUMENTO REFERIDO A CRITERIO"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

ADRIANA MALDONADO SORIA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELO  
ASESORA TECNICA: LIC. PATRICIA BERMUDEZ

MEXICO, D. F.

1998

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

263225



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

## DEDICATORIAS

A Dios Nuestro Señor:

Gracias por permitirme llegar hasta aquí, siendo tú mi guía.

A Mis Adorados Padres:

Quienes siempre han estado a mi lado para apoyarme e impulsarme a lograr mis metas, por haberme dado su confianza, dedicación y tiempo, pero sobre todo por su enorme amor y paciencia que me han brindado. Les debo lo que soy y lo que tengo, gracias, los quiero mucho.

A mis hermanas, Ale, Karla, y Judith:

Mujeres de mi infancia, recuerdos y experiencias inolvidables que no terminan. Con ustedes lloro y con ustedes río, son parte esencial de mi historia.

Amor:

Gracias por tu ayuda, apoyo y sobre todo por compartir conmigo este momento. Te quiero mucho.

A mis amigas, Elo, Eli y Feli:

Con quienes he compartido momentos maravillosos. Es un tesoro su amistad.

A mis familiares por haber creado el ambiente insuperable donde me he desarrollado.

## **RECONOCIMIENTOS**

Mi especial reconocimiento a la Dra. Silvia Macotela, por toda su dedicación, enseñanza, motivación, orientación y apoyo a lo largo de este proyecto. Fue muy valioso aprender y trabajar con usted. No hay palabras para expresar mi sincero agradecimiento.

Deseo agradecer a la Lic. Paty Bermúdez, su estímulo, comentarios y por su valiosa amistad.

Gracias también a mis sinodales, la Lic. Susana Eguía, la Mtra. Lizbeth Vega y la Mtra. Rosa del Carmen Flores, por su tiempo y sus valiosos comentarios.

Doy también las gracias a la Dra. Cynthia Klingler por su apoyo y ayuda incondicional.

Gracias a las personas participantes del estudio ya que sin ellos no hubiera sido posible realizarlo.

**MUCHAS GRACIAS A TODOS**

## INDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCION .....	2
CAPITULO I. Problemas de Bajo Rendimiento y Problemas de Aprendizaje .....	7
Aspectos Históricos de la categoría Problemas de Aprendizaje .....	9
Definición NACHC .....	13
Fracaso Escolar o Problemas de Aprendizaje .....	20
Características de los Problemas de Aprendizaje .....	25
CAPITULO II. Evaluación de Problemas de Aprendizaje y Alternativas Contemporáneas .....	28
La Normatividad de los instrumentos .....	31
METODOLOGIA .....	40
RESULTADOS .....	44
DISCUSION .....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	64
ANEXOS .....	70

## **RESUMEN**

El presente proyecto tuvo como propósito utilizar una estrategia de validación social para determinar diversas propiedades de un instrumento referido a criterio que evalúa habilidades asociadas a la lecto-escritura y matemáticas: el Inventario de Ejecución Académica: (IDEA).

El estudio permitió obtener la opinión de 54 profesionales relacionados con el diagnóstico y tratamiento de problemas escolares (Psicólogos, Pedagogos, Maestros especializados, Terapeutas), sobre 5 propiedades del instrumento, a saber: Suficiencia, Pertinencia, Claridad, Manejabilidad, y Utilidad profesional.

La opinión de los profesionales se obtuvo a través de un cuestionario tipo escala de 5 valores, el cual permitió a los profesionales indicar su opinión a lo largo de 43 reactivos, que detallan elementos inherentes a cada una de las cinco propiedades.

También se obtuvieron opiniones y sugerencias específicas que fueron analizadas a través de un análisis de contenidos temáticos.

Los resultados indicaron altos grados de acuerdo generales que oscilaron entre 71 y 80%, como indicador de validez social-profesional del IDEA. Un análisis más fino permitió extraer cinco reactivos que señalan dificultades en cuanto a la calificación del IDEA. Las opiniones y sugerencias de los profesionales complementan estos datos y contribuyen a mejorar la versión final del instrumento.

Los resultados generales se discuten en relación a las ventajas que ofrece la estrategia de validación social como medio para asegurar la congruencia entre las propuestas tecnológicas y las necesidades e intereses de los profesionales hacia quienes van dirigidas.

## INTRODUCCION

Es evidente que en México ha ido creciendo el interés compartido por representantes de diversas disciplinas en lo que toca al desarrollo de métodos y procedimientos que permitan incidir de manera efectiva en la solución de problemas de aprendizaje escolar. Uno de los factores determinantes para instrumentar soluciones efectivas consiste en contar con información confiable y pertinente que permita tomar las decisiones adecuadas.

Durante muchos años los niños que han mostrado deficiencias en su desempeño, han sido sometidos a diversos tipos de evaluaciones.

Existen numerosos instrumentos en otros países que se emplean para evaluar niños que muestran dificultades escolares en lecto-escritura y matemáticas, y que requieren de atención especial. Gearheart (1987) menciona las más utilizadas en los Estados Unidos, a saber: la Escala de Rendimiento K-ABC de Kauffman, la prueba de Rendimiento General: WRAT, la prueba Peabody de Rendimiento Individual y los Inventarios de Diagnóstico Brigance.

En México se emplean a nivel de la Secretaría de Educación Pública instrumentos tales como el K-ABC, la prueba Monterrey, la prueba de conocimiento escolar y el sistema multicultural pluralista: SOMPA (Fletcher y Klinger 1995).

Desafortunadamente, la mayoría de los instrumentos que se emplean para la evaluación, no han ofrecido a los maestros información pertinente que les permita identificar oportunamente las dificultades escolares y actuar en consecuencia para superarlas y prevenirlas.

Este problema se relaciona básicamente con el hecho de que la mayoría de los instrumentos de evaluación no guardan relación estrecha con la enseñanza, y por otro lado la mayoría de los instrumentos con los que se

cuenta en la actualidad no fueron diseñados para responder a las necesidades específicas de la población mexicana (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Lo que se requiere es analizar en qué consisten específicamente los problemas que le impiden al niño funcionar adecuadamente, de manera que pueda beneficiarse de la ayuda que se proporcione ya sea dentro del mismo salón de clases o a través del apoyo del especialista. La atención que debe darse a los niños con problemas en la escuela, depende en gran medida de los medios a través de los cuales se obtiene información para proceder a las acciones pertinentes.

La mayor parte de los problemas que se observan a nivel del aprendizaje escolar se centran en las áreas académicas de la escritura, la lectura y las matemáticas.

Las dificultades en estas áreas se definen como “problemas de aprendizaje” (Bender, 1992, Dockrell y McShane, 1993, Macotela, 1995, Mercer, y cols., 1997). Estos problemas representan la frontera entre educación “regular” y “especial” ya que, aunque son detectados en el aula regular, requieren un abordaje con procedimientos y métodos propios de la educación especial. La verdadera dificultad está en lograr un diagnóstico lo suficientemente preciso que establezca si el niño debe o no ser canalizado a los servicios especiales pues es un hecho que a un gran número de niños se les canaliza sin necesitarlo, produciéndoles problemas adicionales a nivel emocional. Esto se debe a su vez que las formas prevalentes para identificar a niños con dicho problema, no permiten diferenciar entre niños con bajo rendimiento general y aquellos que tienen problemas de aprendizaje reales.

Actualmente el sistema educativo mexicano, en sus niveles especial y regular, atraviesa por un proceso de modificaciones como resultado del movimiento de “integración educativa” (Plan Nacional de Desarrollo Educativo, 1995-2000). Dicho movimiento tiene sus orígenes en lo que se conoce como educación especial No-Categorica la cual sostiene que para que

A mediados de la década de los 80's se desarrolló un instrumento de valoración que consideraba lo antes mencionado. Este instrumento mide aspectos de lectura, escritura y matemáticas y se le llamó Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Fue diseñado de una manera no categórica y se apega a los fundamentos de la educación integrada ya que por un lado, analiza destrezas y debilidades y por otro, señala prioridades instruccionales. Además, su medición tiene referencia a criterio y al curriculum (Wallace, Larsen y Elknin, 1992; Howell Kaplan y O'Connell, 1979; Howell Fox y Morehead, y cols., Salvia, 1990).

Como parte de la metodología de construcción del instrumento, éste se dio a conocer a profesionales en Psicología y áreas afines, dedicados al diagnóstico y tratamiento de problemas escolares.

Estos profesionales participaron en talleres de capacitación en el manejo del Inventario de Ejecución Académica (IDEA), y se les solicitó que lo probaran en su práctica profesional, a fin de que posteriormente pudieran ofrecer su opinión sobre el instrumento.

Con estos antecedentes se realizó el estudio que se reporta en el presente documento. El propósito fue rescatar de manera sistemática la opinión de los profesionales mencionados a fin de determinar la validez social del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) y en su caso, de contar con elementos proporcionados por los mismos profesionales para mejorar la versión final del Inventario.

El presente trabajo se organizó de la siguiente forma:

1.- Revisión teórica sobre la problemática del Bajo Rendimiento y los Problemas de Aprendizaje.

2.- La evaluación de los Problemas de Aprendizaje y Bajo Rendimiento a través de la medición con referencia al criterio y en particular los aspectos de normatividad referidos a la validez de los instrumentos de medición.

### 3.- La descripción detallada del estudio realizado.

## CAPITULO I

### PROBLEMAS DE BAJO RENDIMIENTO Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Es evidente que los problemas que enfrenta la Educación en México son de naturaleza muy variada, tanto en sus manifestaciones como en los factores que lo determinan. Algunos datos ofrecidos por el programa para la Modernización Educativa (1990) confirman la importancia del problema. El 45% de la matrícula de educación primaria (6.6 millones de alumnos) no concluyen la primaria en el periodo reglamentario. La reprobación fluctúa entre 17 y 35% lo cual repercute en una escolaridad promedio de apenas cinco grados, sin tomar en cuenta a cinco millones de adultos analfabetas (Reyes Heróles, 1984).

De acuerdo con Ferreiro (1980) la dificultad más importante observada en relación con el fracaso escolar, está asociada con el acceso al sistema de lecto-escritura. Por otro lado, uno de los aspectos en los que más solicitan apoyo los maestros, se refiere a la dificultad de los educandos para dominar las matemáticas, (Mialaret, 1972). La falta de dominio en éstas tres áreas conduce a una acumulación de lagunas en el conocimiento que repercute innegablemente en el rendimiento escolar general por lo que es necesario encontrar opciones instruccionales que aseguren un mejor aprendizaje y eficiencia en las tareas involucradas. Cuando los problemas en lecto-escritura o matemáticas representan dificultades importantes para el niño, se asume una intervención más especializada.

De lo anterior se desprende que estamos haciendo referencia a dos conjuntos de problemas que tradicionalmente se han manejado por separado, e incluso a través de dos subsistemas educativos distintos. Estos se refieren al "bajo rendimiento" asociado, en general, a la Educación "Normal" y a los "problemas de aprendizaje" asociados, en general, a la Educación "Especial".

El término de problemas de aprendizaje fue dado a conocer por primera vez en 1963 en un encuentro de Padres de niños con problemas de aprendizaje manifestados en el ámbito escolar Kranes 1980; desde entonces hasta la fecha, el término ha sido una constante fuente de discusión.

En lo particular, al referirse a los problemas de aprendizaje, no existe un acuerdo total acerca de su definición. No obstante, Hammill (1990) afirma que la definición siguiente se aproxima bastante al consenso.

“...término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y manejar las matemáticas. Los desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida.

Los problemas de aprendizaje pueden coexistir con problemas en conductas auto-regulatorias, percepción social e interacción social, pero éstas últimas no constituyen en si un problema de aprendizaje.

Los problemas de aprendizaje pueden ocurrir concomitantes a otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, impedimentos sensoriales, retardo mental y perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas, (por ejemplo: diferencias culturales, instrucción inapropiada o deficiente) que no son resultado de estas condiciones o influencias” (Comité Nacional Conjunto para los Problemas de Aprendizaje, 1988, c.p. Hammill, 1990).

En el desarrollo de las categorías de problemas de aprendizaje, se incluyó un amplio rango de niños que presentaban dificultades académicas progresivas, pero en otras áreas, su desempeño era “normal” o incluso “superior” al de los demás.

## ASPECTOS HISTORICOS DE LA CATEGORIA PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Wiederholt (1974, cit. en Myers y Hammill, 1985), divide la historia del estudio de las dificultades de aprendizaje en tres fases: la fase de fundamentos (1800-1940), la fase de transición (1940-1963) y la fase de integración (1963 a 1974).

La fase de fundamentos (1800-1940) se refiere a la época en la cual se empiezan a enunciar postulados teóricos sobre los problemas de aprendizaje encontrados principalmente en adultos con lesión cerebral o daño psicológico. Estos postulados tuvieron una pobre comprobación empírica controlada, basándose fundamentalmente en observaciones clínicas.

Algunos de estos investigadores fueron por ejemplo, Hinshelwood (1917) quien fue el primero en hablar de disfunción cerebral congénita como el responsable de que los niños presentaran problemas en la adquisición de la lectura. Otro autor fue Orton quien objetó a Hinshelwood y por su parte formuló la tesis de que la dislexia estaba determinada por la existencia de una dominancia cerebral poco definida (Myers y Hammill, 1985, Gearheart, 1987).

Strauss y Werner traspolaron este tipo de conceptos referidos a adultos hacia los niños que presentaban lesión cerebral, y establecieron lo que se conoce como el síndrome de Strauss, que se observa cuando un niño que supuestamente presenta una lesión cerebral manifiesta problemas perceptivos, distractibilidad, desinhibición, perseverancia, etc. (Myers y Hammill, 1985, Gearheart, 1987).

En la fase de transición (1940-1963) la investigación se centró más en los niños que en los adultos, lo que se había planteado respecto a los adultos se transfirió en su totalidad al trabajo con los niños que manifestaban trastornos en su desarrollo. Algunos ejemplos de autores que trabajaron bajo este enfoque son: Wepman quien elaboró un (Test de Discriminación

Auditiva), Kirk y McCarthy que realizaron el (Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois). Asimismo Frostig (1966) quien además de elaborar su test de evaluación de la percepción visual, estableció un programa de entrenamiento para cada una de las áreas planteadas en su prueba. Myklebust y Mc Ginnis también elaboraron procedimientos de tratamientos correctivos (Myers y Hammill 1985, cit. en Gearheart, 1987).

En la fase de integración que va de 1963 a 1974 se considera al campo de los problemas de aprendizaje como un área de estudio específica. En Estados Unidos se fundó en esa fecha la Asociación Pro Niños con Dificultades de Aprendizaje cuyo objetivo fue el de fomentar la educación y el bienestar de los niños que presentaban dicho tipo de problemas. Esta Asociación tuvo una importancia fundamental ya que a partir de su trabajo se empezaron a financiar investigaciones y cursos para maestros, en 1976, aproximadamente 10,500 personas formaban parte de ella.

La creación de este tipo de organizaciones permite realizar esfuerzos coordinados entre profesionales, investigadores y padres de familia, por ello Wiederholt considera que en este periodo se refleja la investigación de campo.

Abundando sobre el desarrollo histórico del campo, Bender (1992) distingue cuatro etapas que se resumen a continuación:

1.- La Fase Clínica: Esta etapa abarca las décadas de los 20's y los 30's y se caracteriza por el interés en diferenciar a los problemas de aprendizaje de otras atipicidades tales como la deficiencia mental. Surgen además en este periodo los primeros intentos por determinar factores causales de los problemas de aprendizaje.

2.- La Fase de Transición al Salón de Clases: Se refiere a las décadas de los 40's y los 50's. Se distingue de la etapa anterior en la que el trabajo con los educandos se realiza ya en escenarios educativos, a diferencia del trabajo anterior que se llevaba a cabo en hospitales e instituciones. En

consecuencia se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas.

3.- La Fase de Consolidación: que ocurre en las décadas de los 60's y los 70's y que fundamentalmente incorpora la creación de organismos de padres y profesionales que propugnaron por la obtención de recursos financieros para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para individuos con estos problemas.

4.- La Fase de Expansión y Retracción: Esta fase se inicia en la década de los 80's y se caracteriza por un crecimiento notable en el número de niños considerados como sujetos con problemas de aprendizaje. Al mismo tiempo surge la preocupación por la sobre-identificación en el sentido de que prácticamente cualquier individuo era considerado como sujeto con problemas de aprendizaje. En otras palabras, se multiplican las acciones y servicios para atender problemas de aprendizaje, pero crece la preocupación de los investigadores y profesionales sobre los problemas de identificación y diagnóstico inadecuados. A la fecha, priva esta situación.

Continuando sobre el desarrollo histórico, Mercer y cols. (1997) resumen lo siguiente:

#### Fase de Daño Cerebral:

El estudio comenzó, en parte con el trabajo de Strauss y sus colegas. Strauss y Werner unieron sus fuerzas para estudiar a los niños con daño cerebral, en el cuál (Strauss y Lehtinen 1947, ref. en Mercer, 1997) teorizaron que ese daño cerebral resultaba de los factores exógenos y de los endógenos. Exógenos se refiere a un daño fuera de la estructura genética. Endógenos se refiere a estructuras cerebrales hereditarias o patrones que resultan de deterioros de aprendizaje.

Ellos establecieron siete criterios, de los cuales cuatro de ellos están clasificados como criterios de comportamiento:

- 1.- Desórdenes perceptuales.
- 2.- Perseveración.
- 3.- Desórdenes de pensamiento.
- 4.- Desórdenes de comportamiento

Los tres criterios restantes se clasifican como biológicos:

- 1.- Signos neurológicos leves.
- 2.- Historia del deterioro neurológico.
- 3.- Historia de retardo mental.

#### Fase de Disfunción Cerebral Mínima:

Durante los 60's ocurrió la introducción del término disfunción cerebral mínima (DCM). Este término popularizó el concepto del daño cerebral mínimo, o disfunción unido con los problemas de aprendizaje. El término (DCM) no sólo reconoció daños físicos mínimos que perjudican el funcionamiento del cerebro sino también variaciones de estructura del cerebro, irregularidades bioquímicas, y un leve patrón de maduración (Smith 1994).

Clements (1966)\* describe algunos de los síntomas por los cuales los individuos con DCM podían ser identificados. Las características fueron obtenidas primero a través de la observación clínica y las que se presentan con mayor frecuencia, son: hiperactividad, impedimentos percepto-motrices, labilidad emocional, déficits generales de orientación, desórdenes de

atención, impulsividad, desórdenes de la memoria y pensamiento, problemas académicos específicos, desórdenes del habla y la audición, y signos neurológicos equívocos.

#### Fase de Problemas de Aprendizaje:

El término de problemas de aprendizaje aparece cuando Kirk (1962)\* acuñó el término 4 años antes que Clements (1966)\*. Bateman (1965)\* introdujo la definición de problemas de aprendizaje como una dimensión importante. Bateman incluyó una cláusula de discrepancia, la cuál se refería a una diferencia estimada entre la capacidad y el logro.

Los niños quienes han aprendido los desórdenes son ellos quienes manifiestan una discrepancia significativa educacional entre sus potenciales intelectuales y un nivel de ejecución relacionada con desórdenes básicos del proceso de aprendizaje, el cual puede o no estar acompañado por la disfunción del sistema nervioso central, los cuales no son secundarios al generalizar el retardo mental, educacional o de la pérdida sensorial.

#### **Definición NACHC.**

Cuando la oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE) asumió la responsabilidad de la fundación de los programas especiales de educación para niños con problemas de aprendizaje, llegó a ser aparentemente una definición aceptable. El Comité Nacional Consultivo de Problemas de Aprendizaje (NACHC) fue formado en 1968 y desarrollado en una definición aceptable. Bajo el liderazgo de Kirk, el comité emitió una definición que fue incorporada dentro de la Ley Pública 91230, en el ACTA de problemas de aprendizaje de 1969: "Los niños con problemas de aprendizaje exhiben un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos envueltos en el entendimiento o en el uso del habla o de la escritura."

---

\* Ref. en Mercer, 1997.

Después de un extenso apoyo para la definición, el USOE liberó el Registro Federal 1977, el cuál incluyo las regulaciones para definir e identificar a los estudiantes con problemas de aprendizaje dentro de la Ley Pública 94-142.

A continuación se mencionan los siguientes componentes:

- \* Componente de proceso
- \* El componente del lenguaje
- \* El componente académico
- \* El componente neurológico
- \* El componente de exclusión
- \* Los criterios de identificación

En lo que respecta a México, es en 1971 que se comienza a promover el interés por el nuevo campo, con la organización del Primer Congreso sobre Dificultades en el Aprendizaje al cual siguen traducciones y publicaciones de diversos trabajos, así como la generación de programas y servicios (Nieto, 1976, Ferreiro y Gómez Palacios, 1980, Jiménez y Macotela, 1983; SEP, 1979, 1985).

Como puede observarse, tanto en la definición como a lo largo de las etapas de desarrollo del campo, se hace mención a procesos asociados al aprendizaje, tales como atención, percepción, memoria, lenguaje, inteligencia, afectividad y sociabilidad.

A continuación se resumen los aspectos principales de estos procesos:

## ATENCIÓN

La atención ha sido considerada como uno de los procesos importantes para el logro del aprendizaje escolar, siendo para Merani (1979) la concentración selectiva de la actividad mental, que implica un aumento en la eficacia sobre un sector determinado y la inhibición de actividades concurrentes.

La atención permite atender a características seleccionadas de los estímulos ambientales, detectadas por los sistemas sensoriales. La atención se divide en dos componentes selectiva y sostenida. Sin embargo, debe reconocerse que estos procesos son funciones complementarias y ocurren de manera simultánea.

La atención selectiva implica experimentar sucesos del medio ambiente los canales sensoriales de entrada. Esto se logra por una reacción de orientación que activa las regiones apropiadas del cerebro a la fuente del estímulo en el contexto; esto es, que se mira para ver y se escucha para oír. La atención selectiva aparece con el uso de estrategias de atención basadas en experiencias previas y ayudan a organizar la información del entorno. Estas estrategias, que incluyen exploración e investigación, son rutinas de adquisición de la información que representan patrones consistentes de enfocar el medio para extraer información en forma sistemática ( Garwood, 1983, ref. en Gearheart, 1987). La exploración es la capacidad para estudiar toda la información ambiental. Por otra parte, la investigación permite abordar información relevante o específica del contexto, que se iguale al modelo mental apoyado en experiencias anteriores.

La atención sostenida, involucra dirigir las actividades cognoscitivas hacia tareas específicas. Incluye retención de atención, que ayuda a establecer condiciones óptimas para el procesamiento cognoscitivo y está basado en una indicación de la complejidad de la labor, y la intensidad de los procesos cognoscitivos aplicados a la tarea.

## PERCEPCION

La percepción es la interpretación significativa de las sensaciones, como si fuera la representante de los objetos externos; la percepción es el conocimiento aparente de "lo que está ahí afuera" (Cohen, 1982).

En el campo del aprendizaje escolar, son dos los canales perceptivos que participan en forma primordial: el auditivo y el visual. Los niños que están más frecuentemente identificados con dificultades del aprendizaje, son los niños que presentan problemas en su percepción visual, apareciendo tales problemas de forma variada en las tareas de lecto-escritura particularmente. Por ejemplo, pueden ver adecuadamente un estímulo visual pero no pueden integrarlo, cuando ven la letra "A" pueden ver tres líneas sin integrarlas, o bien, otro tipo de dificultades pueden encontrarse cuando no discriminan adecuadamente la figura del fondo. Asimismo pueden no ser capaces de relacionar un elemento de un estímulo dado, con otro elemento del mismo o de otro estímulo, o no ser capaces de integrar adecuadamente una figura para tener su representación total, que pueden ser la representación de una letra, una palabra o una frase (Gelfand, Jensen y Drew, 1982, ref. en Acle, 1990). En este mismo caso, pueden encontrarse aquellos niños que no discriminan entre letras o palabras, lo que en ocasiones se refleja en marcadas inversiones, como lo es el escribir "d" por "b", "p" por "q".

En el caso del proceso perceptivo auditivo, puede indicarse que éste involucra la habilidad para reconocer, organizar e interpretar estímulos que son reconocidos a través del sentido del oído. Cuando se presentan dificultades que se asocian con los problemas de aprendizaje, puede observarse que los niños manifiestan dificultad para discriminar, asociar, cambiar, y/o memorizar en forma auditiva los estímulos; ello puede reflejarse en que no puedan distinguir los sonidos de ciertos fonemas, ya sea que se le presenten en sílabas, palabras y/o frases, o bien en que tengan dificultad para identificar sonidos de timbre similar o aún diferente (Ayes, 1980, ref. en Acle, 1990).

## MEMORIA

De acuerdo con Gearheart (1987) la memoria es un proceso cognoscitivo que, originalmente, se consideraba como componente de almacenamiento en el que se depositaba y retiraba la información cuando era necesario. Este enfoque de la memoria es relativamente pasivo y no considera la involucración activa del niño en procesar y recordar la información. En la actualidad, la memoria se observa como proceso dinámico que permite tomar información compleja del medio, transformarla y organizarla de tal manera que pueda almacenarse y recordarse tiempo después. Por lo general, los teóricos del procesamiento de la información consideran la memoria desde uno de dos puntos de vista, como modelo fluido o de niveles de procesamiento. En el primero, la información se almacena en un registro sensorial por un tiempo corto antes de ser transferida a la memoria a corto plazo, y después, a la de largo plazo. El segundo, considera la posibilidad de recordar, como dependiente de la profundidad del procesamiento de la información en el que una persona analiza, reorganiza y reconstruye, de manera continua, información nueva para ser recordada con el conocimiento previo. Tales modelos de procesamiento de la información ven la involucración activa del niño para recordarla.

## LENGUAJE

El lenguaje abarca varias modalidades, entre las que se encuentran la articulada y la escrita; siendo ésta última, el escalón que sigue al lenguaje oral: la representación del lenguaje oral por medio de signos. Estas dos modalidades del lenguaje, están estrechamente relacionadas, ya que una persona para escribir debe tener los elementos organizativos del lenguaje oral para expresarse. En ocasiones, los niños con problemas de aprendizaje, tienen errores en la lecto-escritura y se dan cuando el niño no habla bien y escribe como habla, lo que pone de relieve la relación que existe entre ambos tipos de lenguaje.

Los componentes principales del lenguaje se conocen comúnmente como fonología, morfología, sintaxis, y semántica (Myers y Hammill, 1985).

La fonología. Se conoce a la fonología como la “vestimenta exterior” del lenguaje, el sistema de sonidos que vincula el mensaje. Se divide en dos categorías: fonética y fonémica. La fonética es el estudio de cada uno de los sonidos del habla, mientras que la fonémica es la ciencia que versa sobre los sonidos cuando tienen un significado en el habla.

La morfología. El segundo elemento principal del lenguaje es la morfología, término que se refiere al estudio de la información sobre las palabras, y abarca las funciones de la declinación y desviaciones.

La sintaxis. Como el español carece de desinencia de los nombres, la sintaxis u orden de las palabras es de suma importancia. Por ejemplo, los nombres no se declinan (salvo en los pronombres) y sólo los verbos se conjugan, pero por lo general el orden que tengan las palabras es fundamental para el significado.

La semántica. El cuarto y último componente del lenguaje es la semántica, campo que trata de los elementos léxicos y de los designadores semánticos. Los designadores semánticos son análogos al sistema de clasificación conceptual. Por ejemplo, el niño aprende ciertas categorías, como la diferencia entre seres animados e inanimados, entre lo humano y lo no humano, entre masculino y femenino, etc. (DeVito, 1970, ref. en Myers y Hammill, 1985) proporciona un ejemplo de la diferencia que existe cuando un niño aprende a decir: “Voy a esa iglesia” y no “Voy a esa fe”. Quiere decir que ha aprendido el designador semántico que diferencia los nombres concretos de los abstractos.

## INTELIGENCIA

La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones sucesivas del orden sensoriomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio (D.G.E.E., 1989). En los menores que presentan problemas de aprendizaje, su nivel de inteligencia es normal o incluso superior a la de sus compañeros. Una diferencia que por ejemplo existe entre los niños con problemas de aprendizaje y los de Deficiencia Mental Leve, es precisamente el nivel de inteligencia global que tienen; mientras que en los primeros, como ya se señaló, ésta puede ser normal o incluso superior, en los segundos ésta se encuentra por debajo de lo normal. De tal manera, la naturaleza de los problemas de aprendizaje difiere en unos y otros, mientras que en los primeros estos problemas se deben a la dificultad para realizar ciertas actividades de índole cognoscitivo e intelectual, como son la comprensión, solución de problemas, lectura, escritura, etc., en los segundos, dichas dificultades se deben a que tales actividades cuando son llevadas a cabo su nivel intelectual es bajo.

## AFECTIVIDAD Y SOCIABILIDAD

Algunos niños con problemas de aprendizaje pueden ser reconocidos sobre la base de una condición emocional que daña el funcionamiento eficaz. Pueden encontrarse características tales como la ensoñación, impulsividad, agresividad, negativismo y la falta de cooperación (Clarizio y Mc Coy, 1981).

La parte afectiva se encuentra muy relacionada con lo social, es un aspecto que ha llevado a concluir que dadas las diferentes conductas y características de los niños con problemas de aprendizaje, las dificultades escolares tienen por causa las deficiencias de dichos menores en la organización y/o relación de los ambientes sociales. Razón por la que tales niños no tienen identificación ni con los miembros de su ambiente familiar ni educacional, lo cual provoca una incompatibilidad en la relación entre el que enseña y el que aprende. Se llegó así a la premisa de que los problemas de

aprendizaje más los problemas emocionales, reflejan un inadecuado manejo de la situación.

Mucho se ha discutido sobre los factores que determinan los problemas de aprendizaje. Algunos se inclinan por una base neurológica, pero otros por los determinantes medio ambientales. No se ha logrado un acuerdo al respecto, pero una de las propuestas más recientes sostiene que debe asumirse una perspectiva integradora.

Actualmente la perspectiva multidimensional señala que los problemas de aprendizaje posiblemente son el resultado de factores tanto neuropsicológicos, como de desarrollo y conductuales; siendo la combinación de ellos, lo que dificulta ubicar a los menores que presentan este tipo de problema. La evaluación de todos estos factores, es necesaria para establecer los programas de intervención más adecuados, los cuales son muy diferentes a los que se establecen si se trabaja con una perspectiva unidimensional (Coplin y Morgan, 1988).

### **FRACASO ESCOLAR O PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.**

Para Kirk y Gallagher (1989) los problemas de aprendizaje son causa de un bajo rendimiento académico, pero éste no significa necesariamente que el niño se ubique dentro de la categoría de problemas de aprendizaje. Para estos autores, varios son los efectos que contribuyen al bajo rendimiento académico, las dificultades en el aprendizaje son sólo uno de ellos.

El fracaso escolar un término mas abarcativo podría enmarcarse asimismo desde dos perspectivas interrelacionadas: la organización escolar ineficiente y los estudiantes con problemas. Lo cual ha dado lugar al desarrollo de dos campos en la educación: La Administración Educativa y la Educación Especial. El primero se ha interesado en maximizar la eficiencia organizativa y el segundo en brindar el tratamiento adecuado a los estudiantes más problemáticos con el objetivo de mantener un orden escolar.

Así, aún cuando exista un acuerdo general en relación al hecho de que hay estudiantes cuya designación de desventaja leve pudiera tener una base de patología, es claro que muchos estudiantes ubicados en la categoría de problemas de aprendizaje o en la de desventaja leve en la que se incluyen: a) dificultades de aprendizaje, b) retardo leve o c) problemas emocionales leves, no son estudiantes con verdadera inhabilidad o desventaja en un sentido patológico. Existen estudiantes que pueden manifestar cierto tipo de patología sin que por ello presenten dificultades escolares, así como habrán alumnos que requieran de ayuda escolar sin que muestren algún tipo particular de patología (Kauffman, Gerber y Semmel 1988). Stainback y Stainback, 1984 señalaban que el diagnóstico diferencial entre estos niños resulta complicado en virtud de que no se cuenta con una distinción objetiva entre los niños con y sin desventaja de los tres grupos citados que componen la categoría niños con desventaja leve. Señalan dichos autores que no existen razones instruccionales relevantes para hacer una distinción entre los tres grupos componentes de la clasificación de desventaja leve. Su argumento es que todos los estudiantes tienen necesidades de aprendizaje únicas y dichos estudiantes pueden ser enseñados usando métodos instruccionales similares.

Este argumento es particularmente relevante a las iniciativas de educación integrada que promueven que los servicios de Educación Especial apoyen a la Educación Regular (SEP, 1997).

Sin embargo, los que se oponen a la idea de la integración de los niños al sistema de educación regular como Reynolds, Wang y Walbert (1987), argumentan que éste puede ser mejorado a través de la investigación y el desarrollo adicional de tecnología.

Por consiguiente, se requiere enseñar algo más que la aritmética fundamental y la alfabetización, ya que se necesita desarrollar la capacidad de trabajar colaborativamente así como fomentar la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. El aprendizaje es asimismo un componente necesario para el desarrollo de la personalidad, además de ser el resultado final de una amplia variedad de procesos psicológicos y fisiológicos, completados por la

### Grupo III: Resultado de la combinación de factores del grupo 1 y 2.

Es importante mencionar que existen varias razones por las que ahora se encuentran más estudiantes implicados en la categoría de problemas de aprendizaje y de entre las cuales pueden citarse las siguientes:

- \* El concepto de problemas de aprendizaje es más aceptado por los padres, profesionales y escuelas.

- \* Se han reconocido que algunos mal diagnosticados como deficientes mentales, presentan problemas de aprendizaje.

- \* Los niños cuyos problemas académicos eran resultado de condiciones ambientales son clasificados ahora dentro de la categoría de problemas de aprendizaje. Las diferencias entre las causas y los factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje son fundamentales. Las causas se abordan para prevenir una condición, y los factores para intervenir y mejorar la condición. De hecho el objetivo de la intervención va a ser el de mejorar o eliminar los factores que llevan a que una condición se presente. Un aspecto fundamental a considerar es el conocer y estudiar aquellos factores que intervienen e influyen para que el aprendizaje escolar sea exitoso, ya que de este conocimiento pueden elaborarse programas tanto de evaluación e intervención como de prevención.

## **CARACTERÍSTICAS DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE:**

El término características se refiere a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observados en ciertos individuos. Con respecto a los problemas de aprendizaje, se reconoce entre profesionales, la diversidad de manifestaciones específicas. Las siguientes características integran lo planteado por diversos autores de acuerdo con Macotela (1995).

1.- Hiperactividad.- que se refiere a tasas de actividad motora excesiva que resultan incompatibles con la adquisición de habilidades escolares.

2.- Hipoactividad.- considerada como pasividad excesiva que se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego o sociales.

3.- Distracción constante o labilidad atenta.- esto se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.

4.- Sobreatentividad.- que significa la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.

5.- Torpeza motriz o desórdenes de coordinación.- que involucran las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo tanto a nivel grueso como fino.

6.- Desórdenes Perceptuales.- en donde se incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.

7.- Perseverancia.- que tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.

8.- Trastornos de memoria.- esto se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.

9.- Labilidad emocional.- que implica cambios bruscos en el estado de ánimo frecuentemente sin aparente motivo real.

10.- Impulsividad.- que involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.

11.- Trastornos de pensamiento.- este tipo de trastornos se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.

12.- Problemas del habla y/o el lenguaje.- que se relacionan con dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.

13.- Problemas en conductas auto-regulatorias.- que se refiere a la dificultad mostrada por los sujetos para monitorear su propio comportamiento.

14.- Problemas de percepción social e interacción social.- que se refiere a la insensibilidad a las clases sociales, a la falta de habilidad para recibir adecuadamente el status social, personal y dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.

15.- Signos neurológicos presumibles.- esto se refiere al daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.

16.- Problemas específicos de aprendizaje.- que se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. En el pasado, a estos problemas específicos se les denominó disgrafía, dislexia y discalculia.

Los especialistas en el campo reconocen que las características mencionadas pueden ocurrir en forma aislada o en combinación. Sin embargo, la última de las características es el punto de partida para la identificación del individuo con problemas de aprendizaje.

Mas aún, las quince primeras características finalmente acompañan, son concomitantes o se asume que permiten explicar los problemas de lectura, escritura y matemáticas.

## **CAPITULO II**

### **Evaluación de Problemas de Aprendizaje y Alternativas Contemporáneas.**

Evaluación de niños con Problemas de Aprendizaje.

Muchos han sido los desacuerdos con respecto a lo que se ha dado en llamar Problemas de Aprendizaje, debido a que existen diferentes conceptualizaciones explicativas de esta categoría, la cual atañe no sólo a profesores, psicólogos o pedagogos, sino también a todas aquellas personas que de alguna manera se relacionan con niños que presentan este tipo de dificultades y quienes en más de una ocasión han caído en el error de confundirlos con menores de categorías diferentes, como es el caso de la deficiencia mental leve.

Las razones que pueden explicar el porqué de esta confusión se relacionan a: (1) que no existe una generalidad en la conceptualización y definición acerca de lo que se entiende por problemas de aprendizaje., (2) la dificultad de realizar su clasificación y establecer su afinidad con otras categorías de educación especial, ya que existen diferentes modelos que expresan su punto de vista particular acerca de este tópico, lo cual da como resultado toda una gama de formas de observar este fenómeno. Y en consecuencia, (3) la evaluación de los niños con problemas de aprendizaje encuentra su dificultad, ya que, dependiendo de la conceptualización y modelo que se consideren, se realiza no únicamente el proceso de evaluación y diagnóstico, sino también el de intervención.

Se requiere de acuerdo con diversos autores citados por Mercer y cols. (1997) una discrepancia significativa entre el potencial para aprender y el nivel real de funcionamiento para establecer la existencia de una incapacidad para el aprendizaje. Por lo tanto, es obligatorio que se utilicen pruebas que

establezcan los niveles académicos de un estudiante y proporcionar un perfil expresivo de fortalezas y debilidades.

En México no existen pruebas únicas que permitan establecer formalmente esta discrepancia, por lo que los profesionales hacen uso de los instrumentos disponibles, pero sólo con el fin de determinar si existen dificultades en procesos psicológicos básicos.

En Estados Unidos se emplean diversos instrumentos (Gearheart, 1987), tres de ellos son de los más ampliamente utilizados. La Bateria de Evaluación Kauffman para niños (Kauffman Assessment Battery for Children (K-ABC), su aceptación inicial parece ser excelente. La K-ABC está diseñada para evaluar inteligencia y aprovechamiento, y fue desarrollada, de manera específica, con el fin de utilizarse en la evaluación de niños incapacitados para aprender y otros excepcionales. Esta se usa con sujetos de 2 años y medio a 12 años y medio, y da cuatro escalas totales: (1) procesamiento secuencial, (2) simultáneo, (3) mental compuesto, (la combinación de 1 y 2 proporciona una estimación global del funcionamiento intelectual) y (4) aprovechamiento.

Otra prueba es la de Rendimiento General "Wide Range Achievement Test" (WRAT) es usada por muchos psicólogos para proporcionar una indicación rápida del nivel académico aproximado. La prueba proporciona puntajes en lectura, ortografía y matemáticas. Los puntajes de la prueba, dan un diagnóstico limitado y algunos los consideran para proporcionar sólo estimaciones burdas del nivel de aprovechamiento; sin embargo ésta es conveniente para dar información suficiente con propósitos de identificación en numerosos estados de la Unión Americana.

Otra medida usada con frecuencia es la Prueba Peabody de Rendimiento Individual "Peabody Individual Achievement Test" (PIAT), que incluye cinco subpruebas: Matemáticas, Ortografía, Información General y dos pruebas de Lectura, Reconocimiento y Comprensión. Para su aplicación, requiere de mayor tiempo que la prueba de Rendimiento General; pero

proporciona más información, incluyendo alguna que podría ser valiosa en el planeamiento posterior de programas.

Con el propósito de fundamentar decisiones educativas, la evaluación como el proceso de obtención de información o de obtención de datos, desea detectar el problema, canalizar a los individuos o programas ya existentes, desarrollar e instrumentar programas y servicios que aun no existen, determinar el avance o progresos de individuos y por último analizar la eficiencia y utilidad de programas existentes o de reciente implante, (Ysseldike y Shinn, 1981; Helton, Workman y Matuszek, 1982; Mehrens y Lehman, 1982; Sattler, 1988 en Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

La mayoría de los instrumentos de evaluación se apoyan en 2 categorías de medición: la medición con referencia a la norma y la medición con referencia a criterio.

Las medidas con referencia a la norma caracterizan a las pruebas estandarizadas. La información que proporciona este tipo de instrumentos es decididamente de naturaleza cuantitativa y tiende a comparar las ejecuciones de los niños en términos de datos normativos. Los resultados se expresan en cocientes, calificaciones escalares, equivalentes de grado y percentiles (Macotela, Bermúdez y Castañeda 1995).

Las ventajas de éste tipo de medidas, consisten precisamente en su carácter estandarizado, lo que permite contar con normas de comparación. Esto implica que puede contrastarse el desempeño de un sujeto en particular, con el desempeño de la mayoría de los individuos que comparten características con el sujeto en cuestión. Esta contrastación conduce a ubicar al sujeto dentro, por arriba o por debajo de una norma.

En esencia, las medidas con referencia a la norma, analizan las diferencias interindividuales y las pruebas basadas en este tipo de medida se denominan psicométricas ó referidas a la norma (Thorndike y Hagen, 1978).

Las medidas con referencia a la norma son fácilmente adquiribles, aún costosas, ofrecen información resumida de las capacidades generales del individuo en comparación con otros. También permiten, sugerir una evaluación más específica del individuo (Macotela, Bermúdez, y Castañeda, 1995).

Por otro lado, las medidas con referencia a criterio tienen como objetivo de evaluación, deducir las necesidades particulares del niño, estrechando los vínculos entre el diagnóstico y la intervención a través de recomendaciones concretas derivadas del contenido de los instrumentos mismos (Wallace, Larsen y Elknin, 1992).

Las pruebas que emplean medidas con referencia a criterio, caen dentro del término evaluación informal o pruebas informales (Spache, 1972 en Macotela, et al, 1995). Bajo esta línea de trabajo, lo que se pretende es detectar áreas de fuerza o debilidad de un sujeto. Se intenta también, descartar o verificar las conclusiones o recomendaciones basadas en las pruebas con referencia a la norma, ó formales.

Las preguntas, componentes o reactivos de las pruebas que emplean este tipo de medidas, están vinculadas con objetivos instruccionales específicos, que se relacionan directamente con los propósitos educativos.

Los reactivos muestran destrezas secuenciales, lo cual permite identificar el punto específico en el cual iniciar la instrucción, así como planear los aspectos instruccionales que siguen directamente en la secuencia curricular (Howell, Kaplan y O'Connell; 1979).

## **LA NORMATIVIDAD DE LOS INSTRUMENTOS.**

Todo instrumento de medición requiere contar con 2 aspectos básicos de normatividad: la confiabilidad y la validez. A continuación se resume brevemente a qué se refieren estos conceptos, de acuerdo con (Thorndike y

Hagen, 1978; Nunnally, 1987).

**Confiabilidad.**- Se dice que una medida es confiable cuando el error de medición debido al azar es pequeño. La confiabilidad depende del grado en que éstas mediciones sean repetibles por el mismo individuo con diferentes medidas de un atributo; o por diferentes personas con la misma medida de un atributo. Así la ciencia, está limitada por la confiabilidad de los instrumentos de medición y/o por la confiabilidad con la que lo usan los científicos.

Por supuesto, un alto grado de confiabilidad no necesariamente implica alta validez. La confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente, de la validez.

**Validez.**- El concepto general de validez es si el test mide lo que queremos que mida; y sólo lo que queremos medir. La validación siempre requiere de investigaciones empíricas y la naturaleza de la evidencia requerida depende del tipo de validez. La validez es una cuestión de grados, y la validación es un proceso permanente.

Para los propósitos de este trabajo se explicaron con mayor amplitud los elementos relacionados con la validez.

### Tipos de Validez

La mayor parte de las medidas deben mantenerse bajo una constante vigilancia para comprobar que se comporten correctamente.

Las medidas psicológicas tienen 3 propósitos principales (Nunnally, 1987):

- 1.- Establecer una relación funcional con una variable particular.
- 2.- Representar un universo de contenido específico.

### 3.- Medir rasgos psicológicos.

A estos propósitos les corresponden 3 tipos de validez respectivamente:

- A) Validez Predictiva.
- B) Validez de Contenido.
- C) Validez de Constructo.

Validez Predictiva.- La validez predictiva determina directa y fácilmente al correlacionar los puntajes de la prueba con las puntuaciones de la variable a criterio. La magnitud de la correlación es un indicador directo del grado de validez. Se usa el término predicción en un sentido general (y poco gramatical) para referirse a las relaciones funcionales entre un instrumento y los eventos que ocurrieron antes, durante y después de su aplicación. La validez predictiva está determinada sólo por el grado de correspondencia entre las medidas implicadas.

Validez de Contenido.- La validez de contenido depende principalmente de la correcta adecuación con la que se haya muestreado un dominio específico de contenido, su propósito no es predecir algo, sino medir directamente el rendimiento en una medida adecuada de lo que pretende medir. La validez no puede determinarse al correlacionar la prueba con un criterio, ya que la prueba misma es el criterio de rendimiento. La validez de contenido estriba principalmente en la propiedad del contenido y en la forma en que éste se presente.

Validez de Constructo.- En la medida en que una variable es abstracta y no concreta, se dice que es un constructo, en el sentido en que el científico representa en su imaginación, algo que no existe como una dimensión aislada u observable de la conducta. Este constructo representa una hipótesis, en la que una diversidad de conductas se correlacionan entre sí en los estudios de diferencias individuales, y/o serán afectadas de la misma manera en los

tratamientos experimentales.

Los constructos representan la característica fundamental de toda teoría científica incluso en conversaciones informales, los científicos se dan cuenta de que es totalmente imposible discutir su trabajo sin emplear palabras relacionadas con constructos. No sólo es necesario tener presente que las medidas de los constructos necesitan validarse de acuerdo con ese propósito, sino también que la ciencia se interesa principalmente en la elaboración de medidas de constructos y en el descubrimiento de relaciones funcionales entre las medidas de diferentes constructos.

Validez Social.- Un concepto relacionado con la validez corresponde a una estrategia que comenzó a documentarse a finales de los años 70, a partir de los trabajos de Wolf (1978). Esta se refiere a lo que hoy se conoce como validación social.

Wolf (1978) sostenía que era necesario determinar si las necesidades sociales eran congruentes con las metas y expectativas de los investigadores. Señalaba que la "necesidad social" se consideraba un juicio subjetivo que sólo la sociedad estaba calificada para emitir. Si el objetivo de los especialistas es llevar a cabo acciones de importancia social, es necesario desarrollar mejores sistemas y medidas para preguntar a la sociedad acerca del trabajo especializado. De aquí se desprende que la sociedad necesite validar el trabajo de los especialistas en tres niveles: a) la importancia social de las metas; b) la adecuación social de los procedimientos y c) la importancia social de los efectos. A este tipo de juicios se les ha llamado "validez social".

Históricamente la validación social se considera una extensión de los enfoques conductuales (Johnston y Pennypacker, 1980; Kazdin, 1978, en Storey, 1991) que descansan en la observación directa de la conducta observable. En este sentido, Wolf (1978) señalaba que los procedimientos de validación social intentan agregar datos subjetivos a los datos objetivos.

Diversos autores han apoyado la utilidad de la validación social. Por ejemplo, como señala Storey, (1991) "La función de la validación social es obtener información subjetiva acerca del valor de los objetivos, los resultados y los procesos de educación y apoyo. La información ayuda a guiar las estrategias de investigación y los servicios"(Storey, 1991, p. 353).

El mismo autor señala que la estrategia de validación social involucra procedimientos que permiten vincular los resultados de la investigación con el contexto social al cual están dirigidos.

Por su parte Reimers, Wacker y Koepl, (1987) afirman que la validación social representa uno de los medios para evaluar los programas, así como los factores que influyen en la satisfacción del consumidor, esto es necesario ya que los programas se desarrollan para resolver los problemas de los miembros de la sociedad y son ellos quienes, en última instancia, deben decidir si son aceptables o no.

En el mismo orden de ideas, Fawcett y Miller (1975) indican que la aceptación de programas de intervención por parte de un grupo social, influye directamente en su probabilidad de éxito. En consecuencia, es importante validar socialmente los programas.

Típicamente, los procedimientos de validación social han explorado la opinión de personas que pertenecen a grupos distintos a los de los investigadores o terapeutas (Fuqua & Schwade, 1986; Powers & Franks, 1988, en Storey, 1991). Estas personas incluyen grupos de pacientes, estudiantes, profesionales y en general usuarios de servicios.

La metodología inherente a la validación social incluye el uso de cuestionarios o entrevistas que indagan acerca de si una meta es valorada; si el resultado lo es; si un proceso o procedimiento es aceptable; o bien cuales son los niveles óptimos de ejecución esperada en una población objeto de una intervención. Otros han extendido a los procedimientos a la evaluación de programas e investigadores con sujetos discapacitados, a fin de incrementar

los beneficios de los servicios correspondientes (Storey, 1991).

Diversos estudios se han apoyado en la estrategia de validación social para validar destrezas y conductas incluidas en programas de intervención (Williams, Walker, Holmes y Todis, 1989; Hansen, St.-Lawrence y Christoff, 1988, 1989; Gresham y Elliott, 1988). Otros estudios han empleado la estrategia para validar efectos de programas (Runco & Schreibman, 1988; Tisdelle & St.-Lawrence, 1988; Frisch & Froberg, 1987).

Storey en 1991, analiza un total de 98 estudios que reportan haber trabajado con apoyo de validación social. En este trabajo, el autor, clasifica los estudios en cuatro categorías: 1) los que validan la importancia social de los efectos (50 estudios); 2) los que validan la significancia social de las metas (23 estudios ); 3) los que validan la adecuación social de procedimientos (25 estudios); y 4) los que validan la determinación de niveles óptimos de ejecución (91 estudios).

Un tipo adicional de aplicación de la estrategia de validación social, se encuentra en el trabajo de Macotela y Romay (1988). Las autoras sostienen que no sólo es importante validar socialmente metas, programas o procedimientos, sino también otros desarrollos de investigación tales como la construcción de instrumentos de evaluación. Para tal fin, recaban la opinión de padres, maestros y especialistas respecto de los contenidos de un instrumento de evaluación para niños con retardo en el desarrollo y determinan qué tanto esos contenidos resultan indispensables, opcionales o innecesarios para los grupos considerados. Los resultados se emplearon para descartar los contenidos considerados innecesarios. Los contenidos considerados opcionales se revisaron y reformularon, en tanto que los considerados como indispensables se mantuvieron intactos. De aquí surgió la versión final del Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992).

## **INVENTARIO DE EJECUCION ACADEMICA (IDEA)**

El IDEA es un instrumento desarrollado para identificar dificultades en la lectura, la escritura y las matemáticas. Se trata de un instrumento que analiza destrezas y debilidades y señala prioridades instruccionales con base en su mismo contenido. A diferencia de instrumentos clasificatorios, lo que señala son las necesidades instruccionales. De ahí que mantenga congruencia con las iniciativas de educación integrada.

El IDEA determina el nivel de las habilidades a partir del grado de dificultad de los reactivos. Las deficiencias se establecen con base en el análisis del tipo de errores que el niño comete.

El conocimiento de las deficiencias y del nivel de habilidades permite determinar las prioridades instruccionales y de corrección. La determinación del nivel de las habilidades permite establecer el punto de partida dentro de una secuencia instruccional. El análisis de errores conduce a recomendaciones particulares de intervención. El propio contenido del instrumento sienta las bases para la elaboración de programas de remedio, promocionales o preventivos. Esto último caracteriza al Inventario como un modelo diagnóstico-prescriptivo.

El IDEA se encuentra estructurado con base en un análisis de tareas que determina los componentes de habilidades específicas en cada una de las áreas que evalúa (Escritura, Matemáticas y Lectura). Asimismo, la estructura responde a criterios de dificultad creciente de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas.

El Inventario consta de tres instrumentos cada uno de los cuales corresponde a las áreas evaluadas. Cada uno de los instrumentos incorpora elementos relativos a los contenidos de los programas en vigor de la Secretaría de Educación Pública. Esto permite determinar el nivel de habilidades o deficiencias para cada grado.

Para el área de escritura se evalúan tareas de copia, dictado y redacción en los tres grados, a lo que varía es el grado de dificultad.

En matemáticas se evalúan tareas relacionadas con numeración, sistema decimal, operaciones y solución de problemas narrativos. En tercer grado se agrega la evaluación de números fraccionarios.

En lectura se evalúa la decodificación y la comprensión de textos a través de preguntas y de recuerdo libre.

El instrumento completo se compone de la fundamentación teórica, los cuadernillos de estímulos, los protocolos de registro, hojas de trabajo para el niño, hojas de registro complementario y el manual para la aplicación, registro y calificación.

La estructura basada en una secuencia de dificultad creciente, permite señalar hasta qué punto dentro de la secuencia, el niño es capaz de responder correctamente. En consecuencia, se establece el punto a partir del cual se requiere proporcionar la instrucción correspondiente al niño (o grupo de niños). Además, se analizan los tipos de errores. La incapacidad del sujeto para demostrar una habilidad particular, puede estar asociada a la presencia de diferentes tipos de errores.

Durante la construcción del IDEA se han instrumentado diversas estrategias que incluyen : la derivación inicial del contenido a partir de fuentes bibliográficas y análisis de muestras de trabajos escolares; el sometimiento a juicios de expertos (pedagogos, psicólogos, maestros normalistas y maestros especializados); piloteos en campo con población con y sin problemas escolares para determinar la capacidad discriminativa del instrumento; pruebas formales (estimación de la consistencia interna del instrumento, determinación de niveles de fatiga, prueba de materiales de aplicación, registro y calificación).

Una vez que se contó con los datos preliminares de confiabilidad, se utilizó una de las estrategias más importantes del desarrollo del IDEA. Ésta consistió en invitar a profesionales en psicología y áreas afines a conocer el Inventario a través de talleres de capacitación para su manejo. De manera sistemática, al término de los talleres se recogieron las opiniones de estos profesionales lo que permitió que éstas se fueran tomando en cuenta para depurar el instrumento.

Como resultado de todo lo anterior, se han realizado los ajustes pertinentes al instrumento hasta lograr la versión de 1996.

Con esta versión se realizó una nueva convocatoria a profesionales en psicología y áreas afines, a fin de darles a conocer el instrumento y de capacitarles en su manejo. La diferencia entre estos profesionales y los que con anterioridad habían participado en los talleres de capacitación, consistió en que explícitamente a estos últimos se les invitó a utilizar el instrumento y se les pidió su colaboración para que en un lapso de tres a seis meses ofrecieran su opinión respecto del instrumento.

Los grupos anteriores habían ofrecido su opinión al final de los talleres. En esta ocasión lo que se pretendía era obtener la opinión sobre el instrumento después de que los profesionales hubieran tenido oportunidad de experimentarlo en su práctica profesional.

Sobre esta base se realizó el estudio que se describe a continuación.

## METODOLOGIA

**Objetivo:** Determinar la validez social-profesional del Inventario de Ejecución Académica (IDEA), a través de la opinión de profesionales relacionados con el diagnóstico y tratamiento de problemas escolares, respecto de cinco dimensiones del instrumento: suficiencia, pertinencia, claridad, manejabilidad y utilidad profesional.

**SUFICIENCIA.** Grado en que el contenido general y particular del IDEA refleja las tareas más importantes para poder identificar dificultades. También se refiere al grado en que la información que contiene el manual incluye los elementos necesarios para utilizar eficazmente el instrumento.

**PERTINENCIA.** Grado en que los estímulos (textos, dibujos, etc.) que se encuentran en los cuadernillos, corresponden a las tareas que permiten evaluar las dificultades. También se refiere al grado en que los ejemplos contenidos en el manual permiten el análisis de las respuestas.

**CLARIDAD.** Grado en que las indicaciones contenidas en cuadernillos, protocolos y manual resultan comprensibles para la persona que utiliza el instrumento.

**MANEJABILIDAD.** Grado en que los materiales que conforman el instrumento resultan fáciles de emplear.

**UTILIDAD.** Grado en que el instrumento en su totalidad permite cubrir funciones específicas y resulta de beneficio para los profesionales.

**Sujetos:** Una muestra no-probabilística intencional de 54 Profesionales en Psicología y áreas afines (Pedagogos, Maestros especializados, Terapeutas) que conocieron el Inventario de Ejecución Académica a través de su participación en talleres de capacitación para su manejo.

**Materiales:** Un cuestionario tipo escala que explora la opinión de profesionales respecto a las cinco dimensiones del instrumento, tanto de manera general como específica.

El cuestionario contiene tres secciones:

- a) Una hoja de presentación en donde se explica el propósito del cuestionario, se ofrecen las definiciones para cada una de las dimensiones bajo consideración y se presentan las indicaciones para responder a la sección de escala.
- b) La sección de escala con 5 valores para cada reactivo que consta de 43 reactivos.

La siguiente Tabla No. 1 ilustra el número de reactivos por cada una de las dimensiones de interés:

<b>DIMENSION/PROPIEDAD</b>	<b>NUMERO DE REACTIVOS</b>
SUFICIENCIA	10
PERTINENCIA	12
CLARIDAD	10
MANEJABILIDAD	6
UTILIDAD	5
TOTAL	43

- c) Una sección para recoger opiniones o sugerencias específicas.

Para mayor claridad en relación con las características del cuestionario, se remite al lector al Anexo I.

**Procedimientos:** Se construyó una versión preliminar del cuestionario la cual fue piloteada en una muestra paralela de diez psicólogos, a fin de determinar la claridad a las instrucciones y asegurar que el formato permitiera recoger las

opiniones respecto de las dimensiones consideradas. El piloteo indicó la necesidad de presentar inicialmente una definición sobre las dimensiones que le diera a los sujetos mayor información para responder a la sección de escala.

Después de realizar los ajustes en función del piloteo, se enviaron a campo 100 cuestionarios a partir de los datos contenidos en los directorios elaborados durante los talleres de capacitación.

La localización de los participantes se realizó vía telefónica. Se enfatizó que se solicitaba la respuesta al cuestionario propiamente dicho, pero que era fundamentalmente importante contar con las sugerencias y opiniones adicionales.

Se entregaron y recogieron personalmente los cuestionarios cuando esto fue posible y se enviaron vía postal cuando fue necesario, solicitando que se enviaran de regreso por la misma vía.

A medida que se fueron recuperando los cuestionarios, se inició el vaciado de datos agrupándolos en conjuntos de cinco en cinco para realizar paulatinamente el vaciado grupal.

Se procedió a realizar un análisis de frecuencia de acuerdo a cada valor de la escala (1-5):

1.- En términos globales por dimensión:

- a) Suficiencia
- b) Pertinencia
- c) Claridad
- d) Manejabilidad
- e) Utilidad Profesional

2.- En términos específicos por elemento:

- a) Contenidos
- b) Estímulos
- c) Ejemplos
- d) Indicaciones
- e) Materiales
- f) Función profesional

Posteriormente se realizó un análisis de contenidos de la sección de comentarios y sugerencias, del cual se derivaron categorías y frecuencias de respuestas por categoría.

## RESULTADOS

De los 100 cuestionarios enviados a campo se recuperaron 54 con los cuales se reportan los resultados para el presente trabajo.

En relación con el análisis a las respuestas en la sección de escala, se empleó un criterio sobreimpuesto para analizar las respuestas ubicadas en cada valor de la escala.

Este criterio consistió agrupar todas las respuestas contenidas en los valores 4 y 5 de la escala y darle el valor sobreimpuesto de “Alto Acuerdo”. Las respuestas en el valor 3 se ubicaron en el valor sobreimpuesto “Acuerdo Medio”. Finalmente las respuestas en los valores 1 y 2 se agruparon en el valor sobreimpuesto “Bajo Acuerdo”.

Dado que en diversos cuestionarios se encontró que los profesionales no habían contestado algunos reactivos, se agregó una categoría adicional: No respondió.

En cada una de las categorías se obtuvieron las frecuencias naturales y posteriormente se determinó la proporción relativa, de forma tal que los resultados se presentan en porcentajes de acuerdo por categoría.

Los primeros resultados que se presentan gráficamente en las figuras 1-5 corresponden a las cinco dimensiones globales del instrumento (suficiencia, pertinencia, claridad, manejabilidad y utilidad profesional). En cada figura se encuentra la proporción de opiniones en las cuatro categorías antes mencionadas (Alto Acuerdo, Acuerdo Medio, Bajo Acuerdo y No respuesta).

En la figura 1 se muestran la proporción de respuestas de los profesionales en las cuatro categorías. Como se observa, el 80% de la opiniones reflejan un acuerdo alto con respecto a la dimensión de **suficiencia** del Inventario de Ejecución Académica. Por contraste, la categoría de bajo acuerdo solamente

arrojó un 2%.

La figura 2 muestra la proporción de respuestas de los profesionales para la dimensión **pertinencia**. Como se observa, el 71% de las opiniones reflejan un alto acuerdo con respecto a esta dimensión del IDEA en comparación con un 3% de bajo acuerdo.

Como se observa en la figura 3 la proporción de respuestas de los profesionales en las cuatro categorías indica un 74% de las opiniones en la categoría de acuerdo alto con respecto a la dimensión de **claridad** del instrumento con un 8% de bajo acuerdo.

Los datos ilustrados en la figura 4 muestran la proporción de opiniones de los profesionales en relación con la dimensión **maneabilidad**. Se aprecia un 76% de las opiniones en la categoría de alto acuerdo en tanto que la categoría de bajo acuerdo indica una proporción equivalente al 3%.

En la figura 5 se muestran la proporción de respuestas de los profesionales en las cuatro categorías. Como se observa, el 79% de las opiniones reflejan un alto acuerdo con respecto a la dimensión de **utilidad profesional** del Inventario de Ejecución Académica y el 3% indican bajo acuerdo.

En todas las figuras anteriores se muestra un patrón que se repite para cada dimensión. Este patrón se refiere a que la mayoría de las opiniones se centra en la categoría de **alto acuerdo**, y luego, en orden descendente se encuentra la categoría de **acuerdo medio** y finalmente la de **bajo acuerdo**. También se aprecia que la categoría de **No respuesta** fluctúa entre 1 y 6%.

Posterior al análisis global de las opiniones respecto a las dimensiones generales, se procedió a realizar un análisis más fino para cada uno de los 43 reactivos específicos de la sección de escala. El patrón de respuestas por reactivo reprodujo los resultados obtenidos en el análisis global para 38 de los 43 reactivos. Es decir, la proporción de respuestas mostró el orden anteriormente descrito (Alto Acuerdo, Acuerdo Medio y Bajo Acuerdo).

Sin embargo, se ubicaron cinco reactivos del análisis que difieren de este patrón y señalan elementos del instrumento que requieren revisarse.

Las figuras 6-10 muestran los resultados para estos cinco reactivos. Como podrá observarse, en estas figuras se omite la categoría de No Respuestas, dado que para los propósitos de éste análisis, esta categoría no tiene una contribución directa.

La figura 6 se refiere a la claridad en las indicaciones de los protocolos. (Véase anexo II) Como se aprecia en la figura, a pesar de que la proporción mayor se encuentra en la categoría de Alto Acuerdo (78%), las categorías de Acuerdo Medio y de Bajo acuerdo tienen el mismo porcentaje (11%).

La figura 7 analiza las respuestas en relación con la suficiencia en los ejemplos del manual (Véase Anexo III). Nuevamente aquí es claro que la mayoría de las respuestas se ubican en la categoría de Acuerdo alto (74%). Sin embargo las categorías de Acuerdo Medio y Bajo Acuerdo arrojan un porcentaje idéntico equivalente al 13%.

La figura 8 presenta los datos referentes a la claridad en las indicaciones para la calificación del IDEA (Ver Anexo IV). En esta figura es claro que la proporción de respuestas en la categoría de Alto Acuerdo es considerablemente menor a todos los resultados presentados hasta el momento (50%). Las categorías de Acuerdo Medio y de Bajo Acuerdo indicaron porcentajes de 40% y de 10% respectivamente.

La figura 9 muestra la proporción de respuestas por categoría en lo que respecta a la claridad en las indicaciones para la interpretación de los resultados del IDEA. Aquí el patrón de respuestas es semejante al del análisis global ya que se observa un orden descendente de las categorías de Alto (75%), Mediano (14%) y Bajo Acuerdo (11%). Pero en este caso el porcentaje de bajo acuerdo es superior a los encontrados en el análisis global, razón por la que se incluye este dato.

La figura 10 ilustra la distribución porcentual de opinión de los profesionales en relación con la manejabilidad del manual. Aun cuando la mayor parte de las opiniones (63%) se encuentran en la categoría de Alto Acuerdo, el dato, al igual que el mencionado para la figura 8, resulta menos al del análisis global y al resto de los reactivos analizados de manera específica.

# PROPORCION DE OPINIONES SOBRE SUFICIENCIA

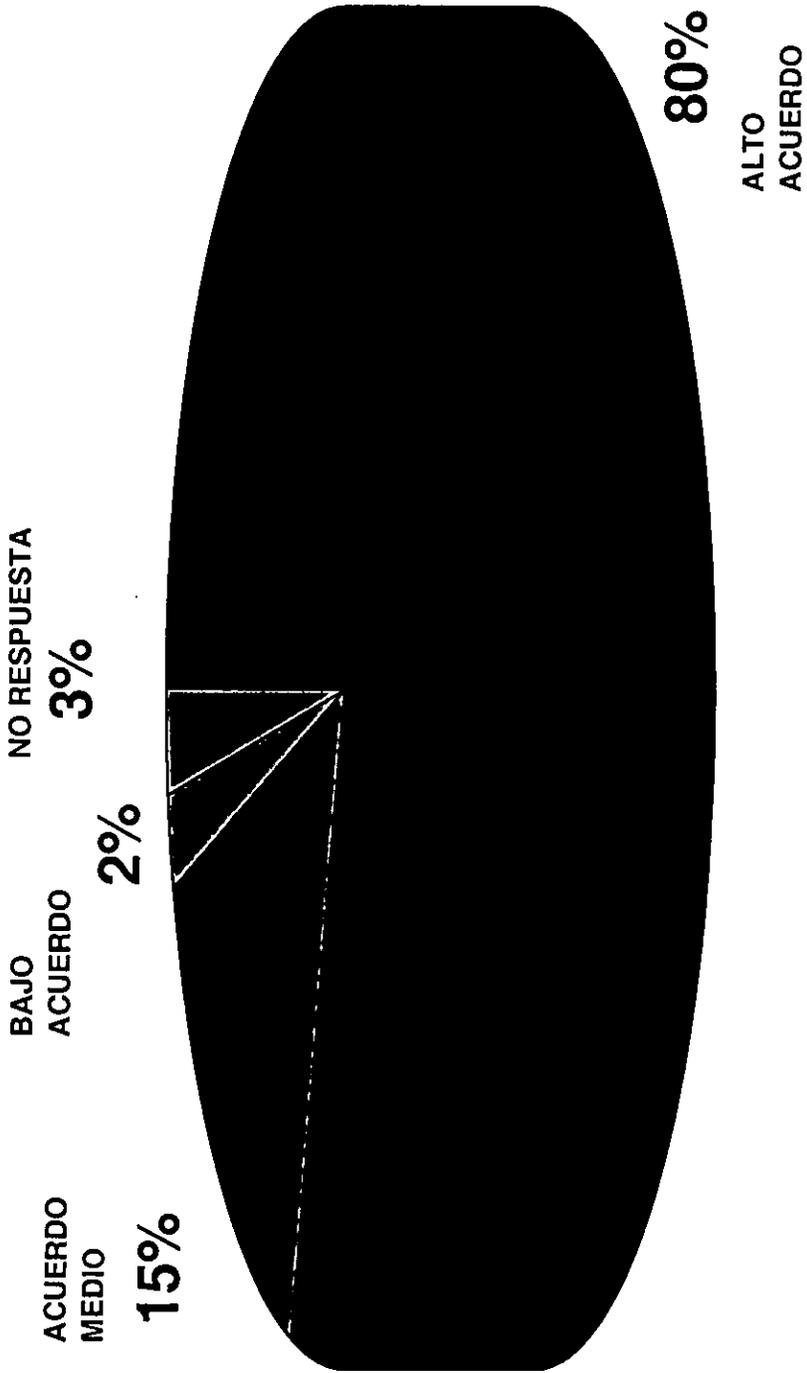


FIG. 1.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO, BAJO ACUERDO Y NO RESPUESTAS, SOBRE SUFICIENCIA.

# PROPORCION DE OPINIONES SOBRE PERTINENCIA

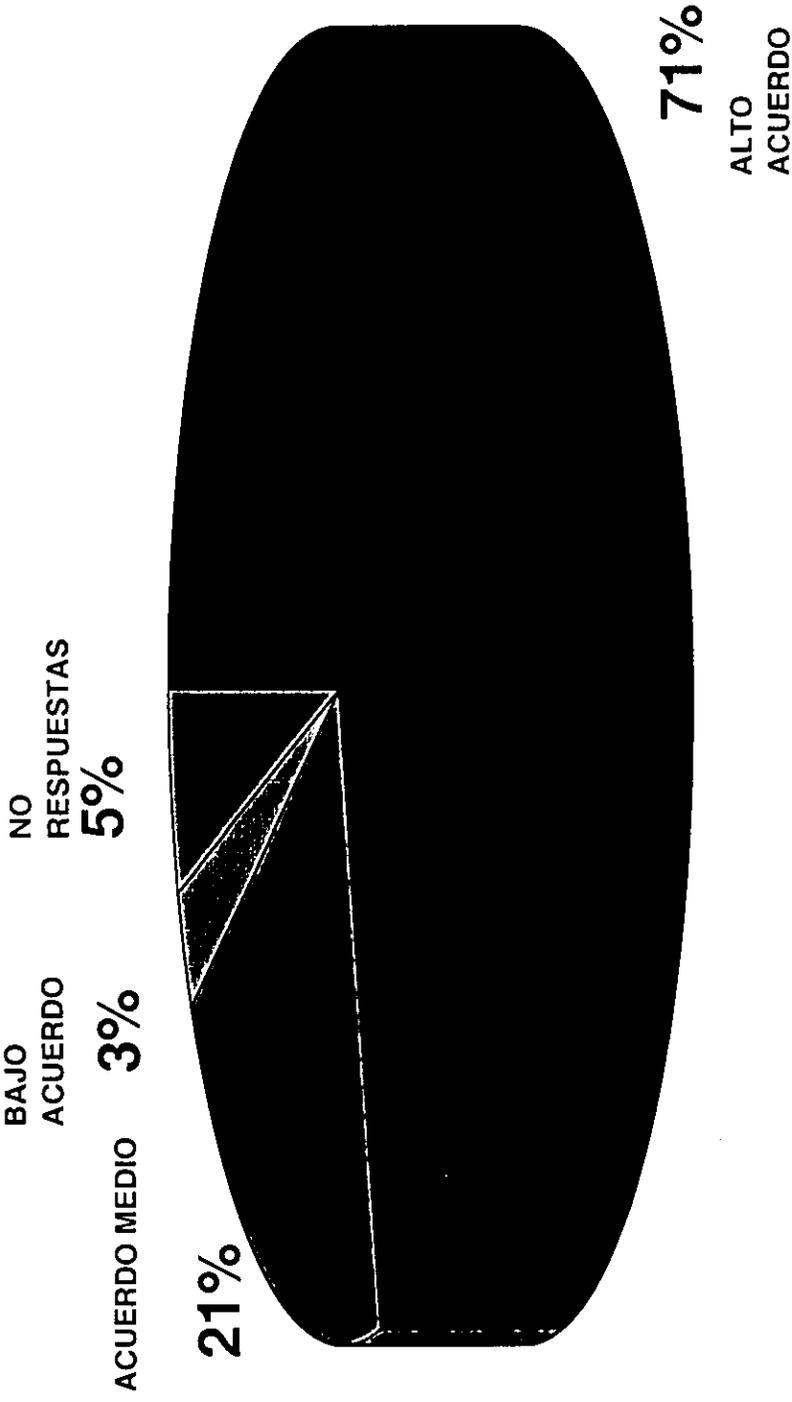


FIG.2.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO , BAJO ACUERDO Y NO RESPUESTAS, SOBRE PERTINENCIA.

# PROPORCION DE OPINIONES SOBRE CLARIDAD

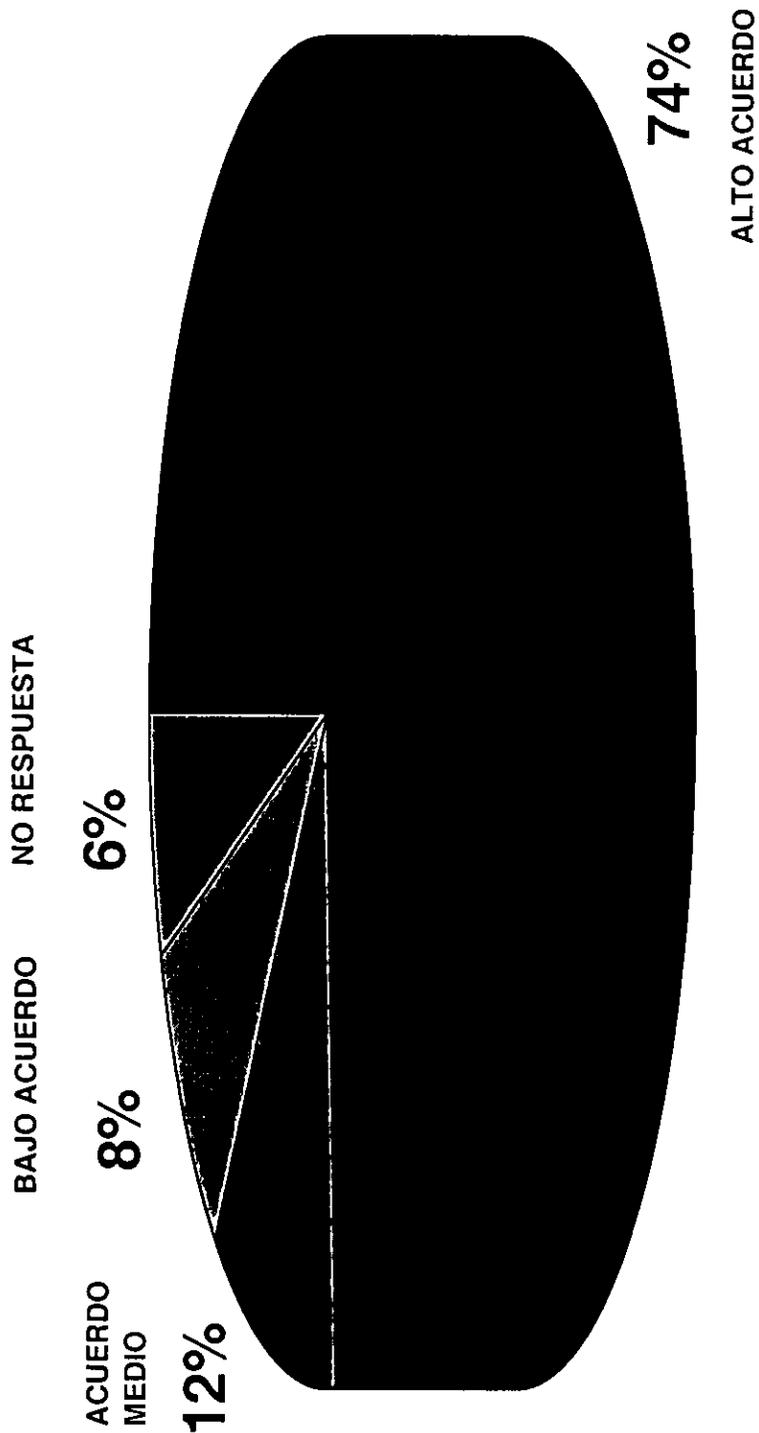


FIG. 3.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO, BAJO ACUERDO Y NO RESPUESTAS, SOBRE CLARIDAD.

# PROPORCION DE OPINIONES SOBRE MANEJABILIDAD

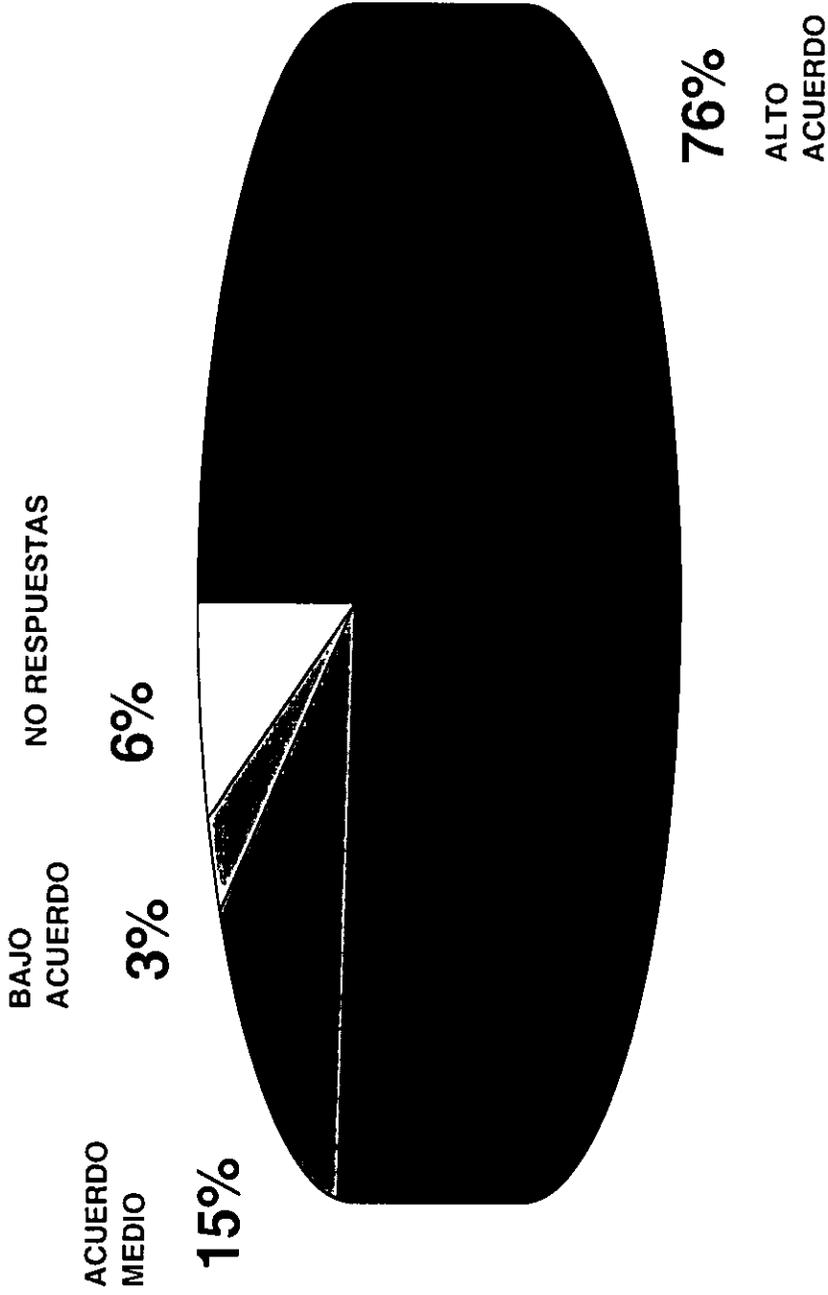


FIG. 4.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO, BAJO ACUERDO Y NO RESPUESTAS, SOBRE MANEJABILIDAD.

# PROPORCION DE OPINIONES SOBRE UTILIDAD PROFESIONAL

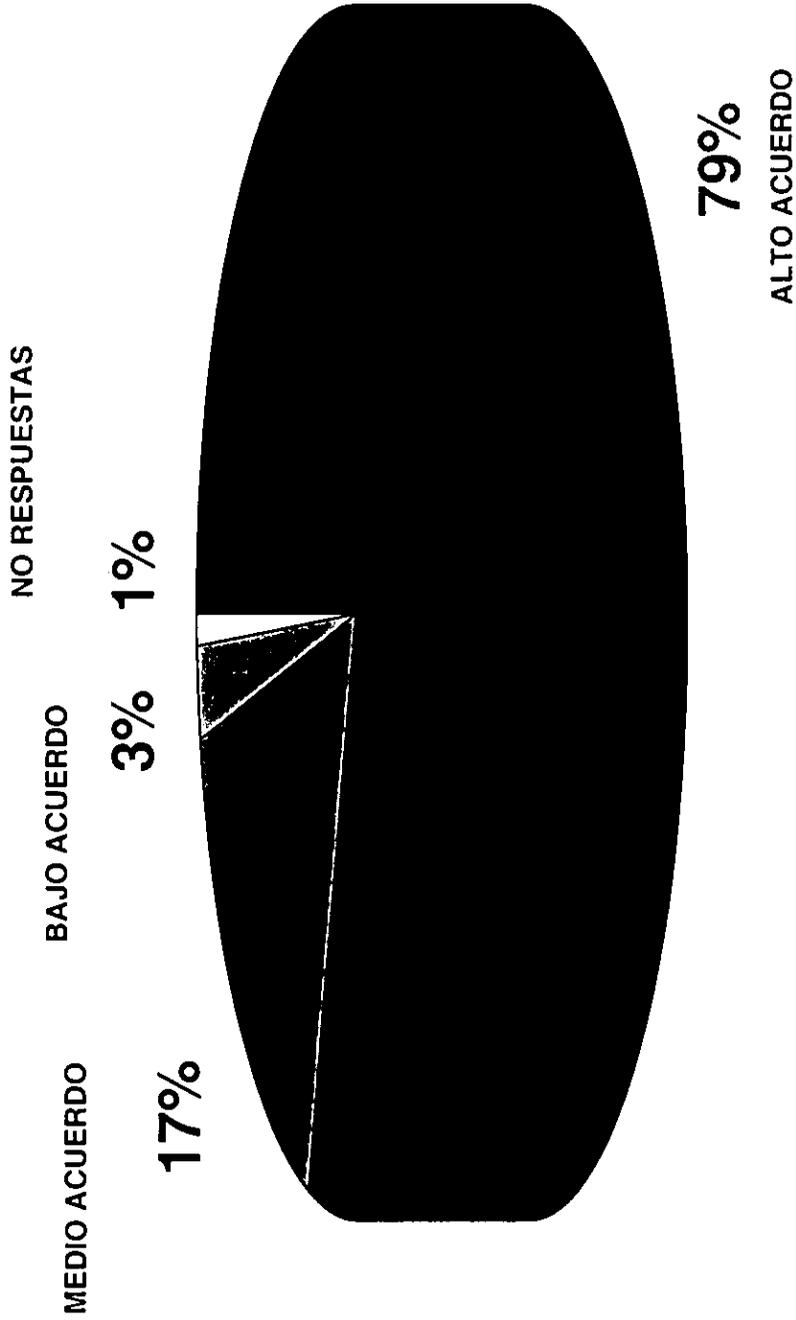


FIG. 5.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO, BAJO ACUERDO Y NO RESPUESTAS, SOBRE UTILIDAD PROFESIONAL.

# CLARIDAD EN LAS INDICACIONES DE LOS PROTOCOLOS

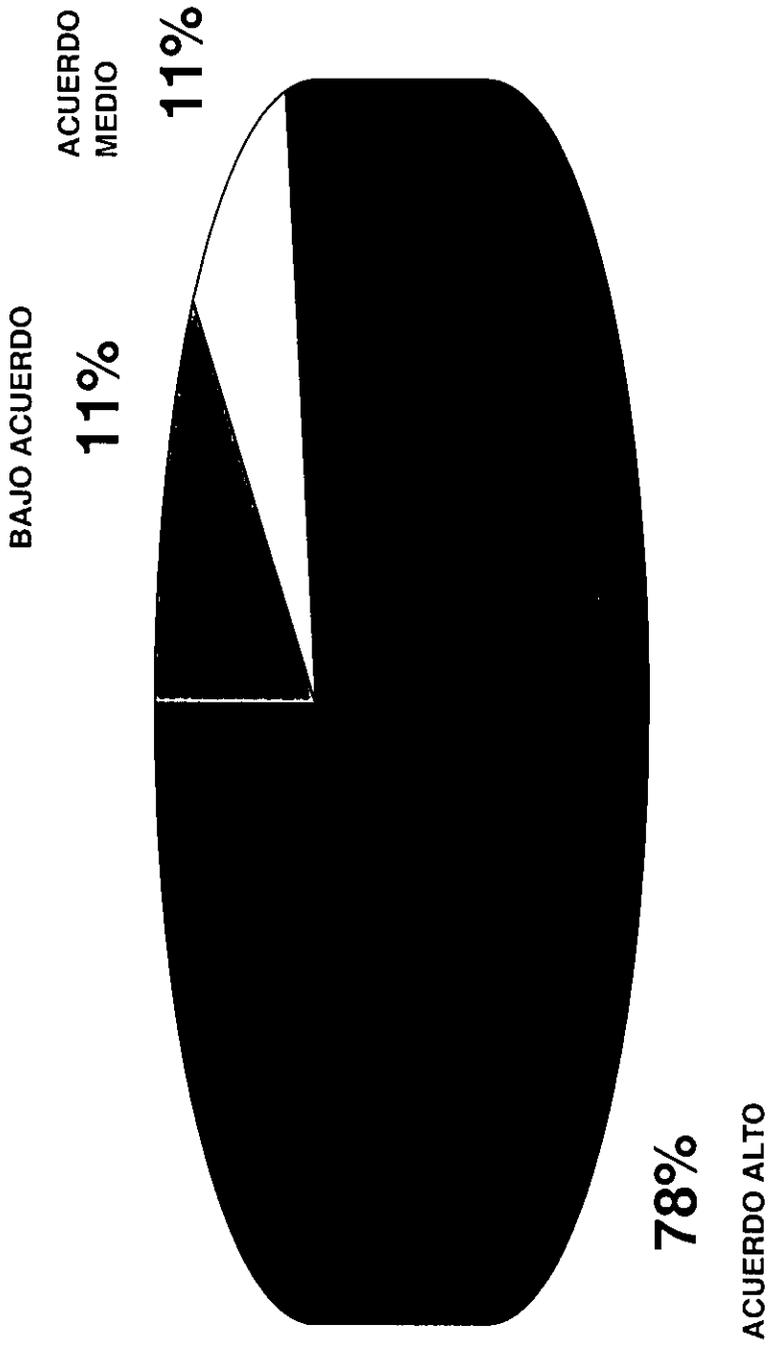


FIG. 6.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO Y BAJO ACUERDO, RESPECTO DE LA CLARIDAD DE LOS PROTOCOLOS.

## SUFICIENCIA EN LOS EJEMPLOS DEL MANUAL

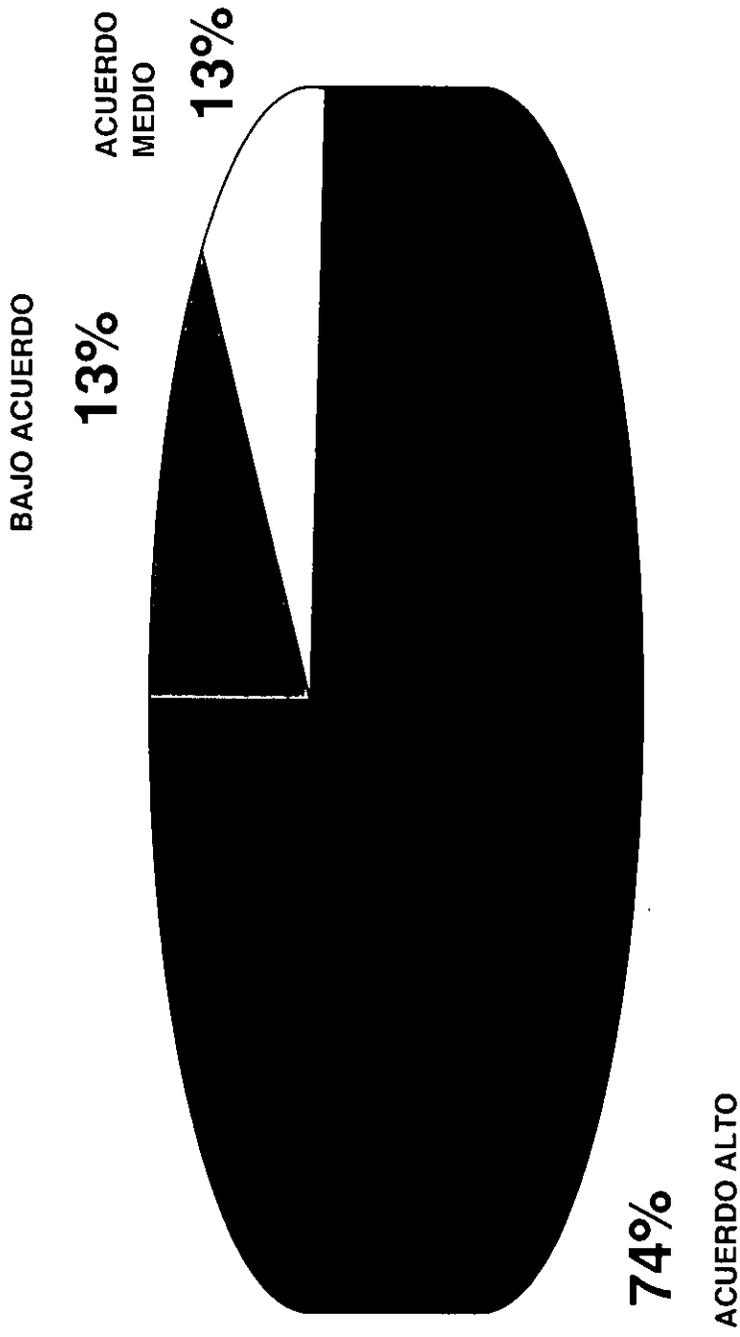


FIG. 7. - PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO Y BAJO ACUERDO, RESPECTO DE LA SUFICIENCIA EN LOS EJEMPLOS DEL MANUAL.

## CLARIDAD EN INDICACIONES PARA CALIFICACION

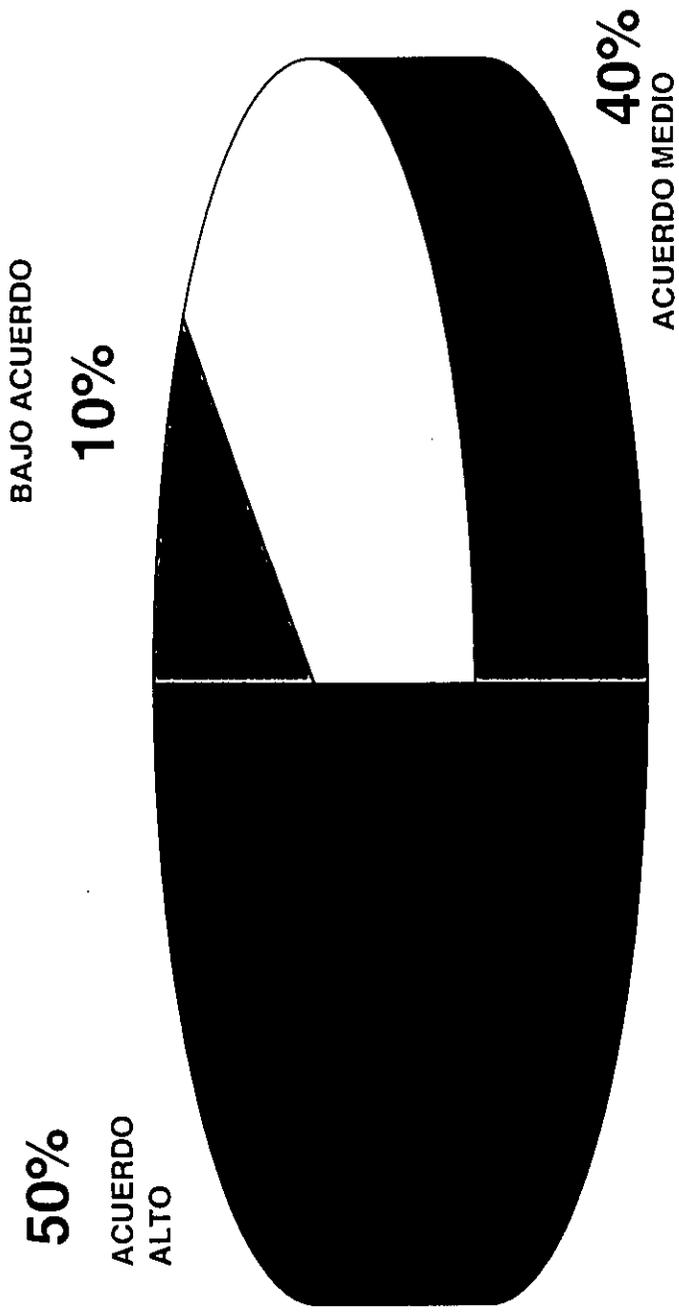


FIGURA 8.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO Y BAJO ACUERDO, RESPECTO DE LA CLARIDAD EN LAS INDICACIONES DE LOS PROTOCOLOS.

## CLARIDAD EN INDICACIONES PARA INTERPRETACION

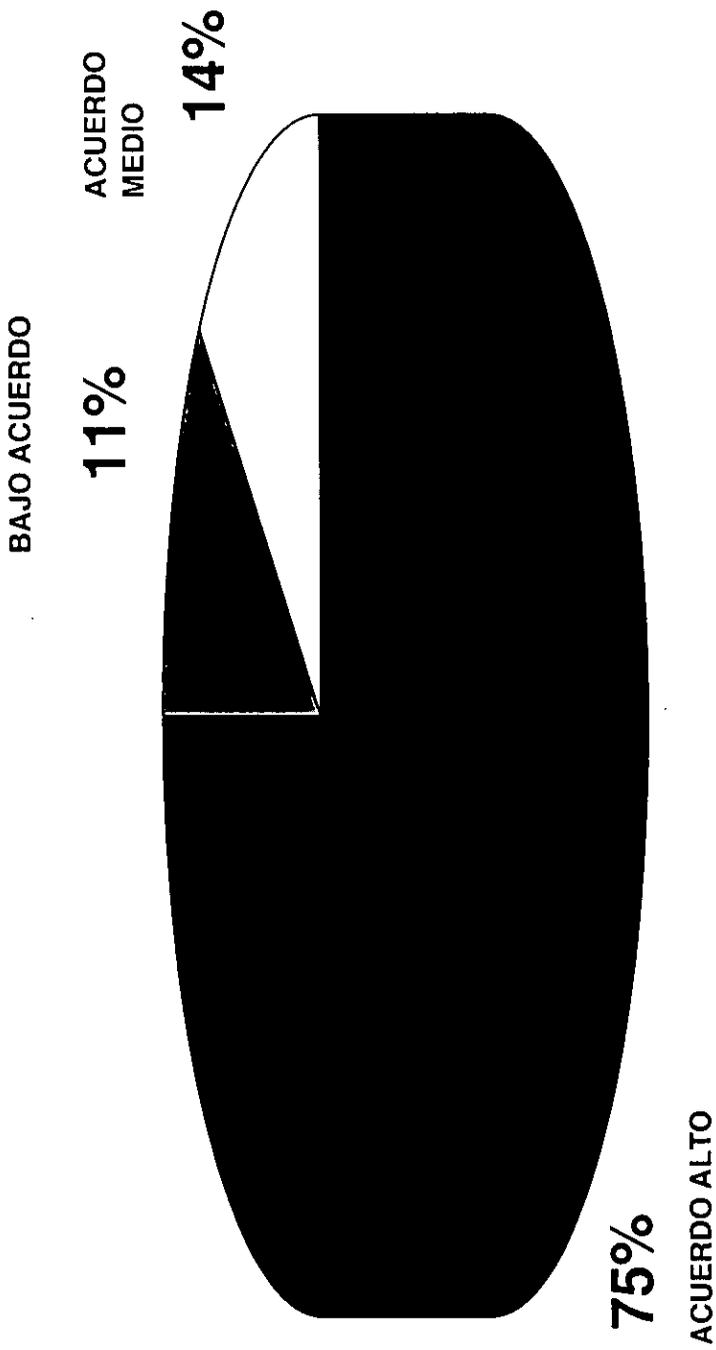


FIG. 9.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO Y BAJO ACUERDO, RESPECTO DE LA CLARIDAD EN INDICACIONES PARA INTERPRETACION.

# MANEJABILIDAD DEL MANUAL

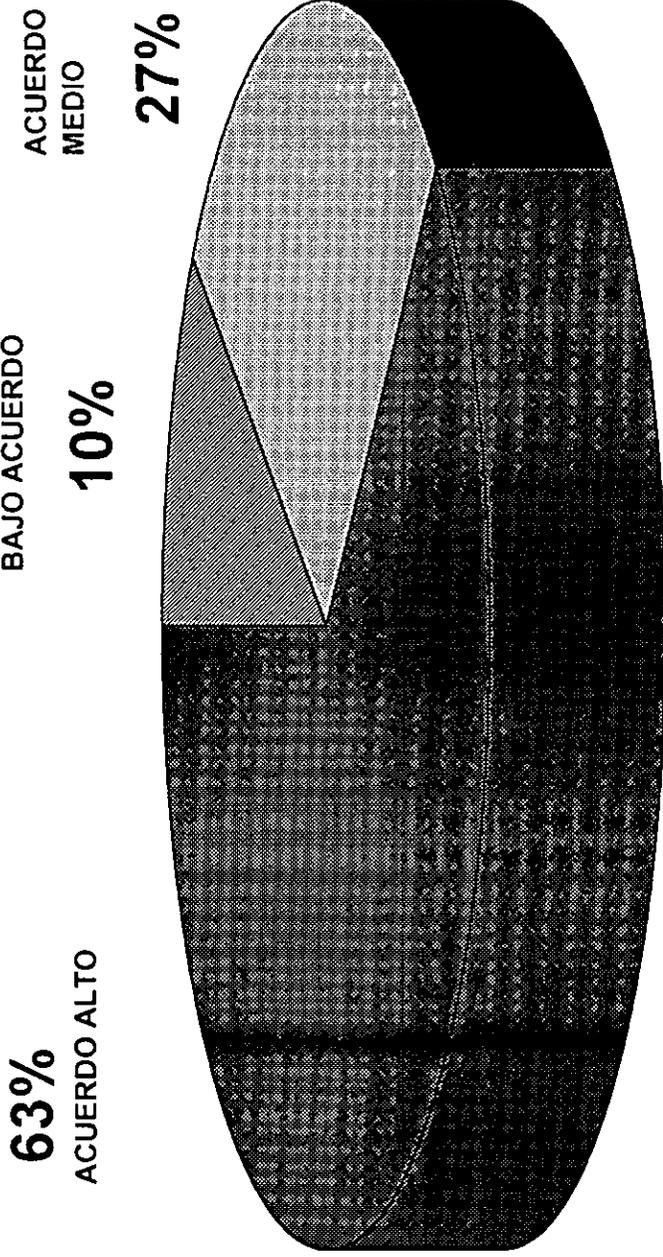


FIG.10.- PROPORCION DE OPINIONES EN LAS CATEGORIAS DE ALTO, MEDIO Y BAJO ACUERDO, RESPECTO DE LA MANEJABILIDAD DEL MANUAL.

A fin de completar el análisis de las opiniones de los profesionales, se realizó un análisis de contenidos temáticos de sus comentarios y sugerencias. Del listado general obtenido de las respuestas de todos los profesionales que comentaron y sugirieron, se derivaron 6 categorías y posteriormente se obtuvo la frecuencia de respuestas por categoría. En la Tabla No. 2 se concentran las categorías resultantes, los ejemplos del tipo de respuestas incluidas y la frecuencia de respuestas por categoría.

En la sección de Discusión y Conclusiones, se retoman los datos obtenidos.

CATEGORIA	RESPUESTAS ILUSTRATIVAS	FREC.
1.-Problemas con la calificación.	Es demasiado detallada la calificación de escritura; es complicado usar la hoja de concentración de errores; la calificación consume mucho tiempo, se castiga mucho el puntaje con la rigidez de criterios.	26
2.- Problemas de manejabilidad de materiales durante la aplicación.	Dificultad para manejar hojas de registro complementario, se interrumpe la aplicación al usar las hojas de trabajo.	16
3.- Problemas con el manual.	Faltan ejemplos para calificar solución de problemas, es complicado utilizar los anexos; las abreviaturas difieren entre manual y formatos de vaciado.	16
4.- Problemas para el niño durante la aplicación.	El niño se cansa cuando se aplica todo el inventario; el niño se fastidia al describir el procedimiento que usó para cada operación; es demasiado extensa para el niño la evaluación de escritura.	13
5.- Problemas con los estímulos.	Hay textos muy complejos para el grado escolar; algunos problemas narrativos en matemáticas están mal planteados.	10
6.- Otros.	Deberían incluirse textos expositivos; deberían ser a color las láminas; hay que reducir el número de hojas.	9

## DISCUSION

El estudio reportado permitió explorar las opiniones de un conjunto de profesionales con relación a un desarrollo tecnológico con fines de evaluación psicoeducativa: el Inventario de Ejecución Académica. Estos profesionales tuvieron en común dos características: Por un lado, el hecho de que su ejercicio profesional gira alrededor del trabajo con niños con dificultades académicas que por razones diversas les son remitidos para diagnóstico y/o tratamiento. Por otro lado, son profesionales que coincidieron en un interés por actualizarse en nuevas alternativas para completar su quehacer profesional, de tal suerte que responden a la oferta de cursos-taller en los cuales se ofreció capacitación en el manejo de la versión experimental del instrumento alrededor del cual gira el presente estudio.

Los participantes en los diversos cursos ofertados recibieron la misma información, los mismos materiales y los mismos lineamientos de manejo del instrumento. Esta situación aunada al hecho de que se trataba de profesionales en ejercicio, permitía suponer que dado que tenían el mismo conocimiento sobre el IDEA, así como la oportunidad de utilizarlo en su práctica profesional, podrían obtenerse de ellos sus impresiones respecto del instrumento. En principio, con objeto de tomar en consideración sus posibles críticas y/o sugerencias en la revisión final del instrumento, y también con objeto de contar con indicadores de la aceptación de los profesionales respecto del mismo.

Sin embargo, no se pretendía obtener impresiones generales, sino más bien focalizar las mismas en torno a propiedades específicas del instrumento. De ahí que se optará por determinar cuáles propiedades resultarían relevantes en términos de una conceptualización basada en las estrategias de validación social.

Es importante señalar que los estudios revisados en los apartados correspondientes de la fundamentación teórica del presente trabajo señalan que la validación social representa un elemento determinante para ubicar

fundamentalmente el grado de aceptación/satisfacción de receptores de servicios y en general de grupos de personas distintos a los investigadores o terapeutas. La función en esencia es proporcionar información sobre el valor de objetivos, resultados y procesos a fin de realimentar la labor de los responsables de su elaboración y/o instrumentación (Storey, 1991). En otras palabras, como señala Wolf (1978), es importante que la sociedad valide el trabajo de los especialistas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en el trabajo que se ha reportado se postula que los grupos sociales también pueden contribuir al desarrollo mismo de herramientas profesionales, tal y como lo proponen Macotela y Romay (1988). El supuesto básico consiste en que al desarrollar un nuevo instrumento de evaluación para uso fundamentalmente profesional, es necesario, pero no suficiente que éste posea las propiedades psicométricas correspondientes. También debe ser una herramienta que resulte eficaz para el profesional. Por lo tanto, habría que considerar, además de las propiedades mencionadas, que la herramienta en cuestión:

- 1) Abarque un contenido tal que ofrezca un panorama **suficiente** en relación con un dominio particular, cubriendo de esta manera los objetivos correspondientes;
- 2) Incluya materiales tales que en efecto permitan extraer la información **pertinente** al dominio y a los objetivos;
- 3) Contenga especificaciones y lineamientos libres de ambigüedad, de manera que al profesional le resulte **claro** en qué circunstancias y cómo debe de utilizarlo;
- 4) Esté conformado de tal forma que en su totalidad resulte **manejeable** para el profesional;
- 5) Represente para el profesional una herramienta **útil** para cubrir eficazmente sus funciones profesionales.

Ahora bien, el objetivo del estudio de manera específica consistió en determinar la validez social-profesional del IDEA basándose en los datos obtenidos respecto de estas cinco propiedades. Los resultados permiten

cumplir con el objetivo, indicando la validez social/profesional del IDEA dadas las calificaciones otorgadas por los profesionales como grupo, a cada una de las propiedades generales.

Con respecto a las propiedades contempladas, los resultados indican que existen diversos niveles de opiniones favorables. En orden descendente los indicadores son los siguientes:

SUFICIENCIA	= 80%
UTILIDAD	= 79%
MANEJABILIDAD	= 76%
CLARIDAD	= 74%
PERTINENCIA	= 71%

Debe recordarse que estos porcentajes reportados corresponden a los criterios sobreimpuestos para analizar los cuestionarios a través de los cuales se recabó la información. Es decir, la escala de cinco valores se organizó en tres categorías; Alto Acuerdo, Acuerdo Medio y Bajo Acuerdo. Por lo tanto estos porcentajes reportan solamente el dato de Alto Acuerdo (si la calificación otorgada se había ubicado en los valores más altos: 4 y 5 ).

Para mayor confianza sobre la validez social-profesional del IDEA, habría que subrayar que las calificaciones ubicadas en la categoría de Bajo Acuerdo, (los valores más bajos: 1 y 2) fueron en todos los casos las menos frecuentes (Ver sección de resultados). En este orden de ideas, si se consideran tanto las calificaciones que caen en las categorías media y alta, entonces los resultados indican que en su mayoría los profesionales juzgan que el instrumento resulta SUFICIENTE, PERTINENTE, MANEJABLE, CLARO Y UTIL, pero perfectible.

Regresando al orden de porcentajes por propiedad, puede observarse, que es en relación con la **suficiencia** del contenido del instrumento en donde la opinión de los profesionales es más favorable en tanto que en la de **pertinencia** de estímulos y ejemplos del manual, la opinión es menos

favorable.

Dos tipos de análisis permitieron obtener información más precisa acerca de los elementos que podrían incorporarse a la versión final del instrumento a manera de subsanar las posibles deficiencias o limitantes encontradas por los profesionales.

El primero consistió en analizar por separado los reactivos de los cuales se desprendió la necesidad de mejorar la forma en que se presentan: 1) las indicaciones de aplicación y registro contenidas en los protocolos; 2) los ejemplos contenidos en el manual; 3) los lineamientos para la calificación (particularmente de errores); 4) las indicaciones para la interpretación y el uso prescriptivo del instrumento.

El segundo rescató las opiniones y sugerencias libres vertidas por los profesionales. La concentración de los datos obtenidos se encuentra en la Tabla No. 2 de la sección de resultados y permite constatar y complementar los datos resumidos en el párrafo anterior.

Esta información contribuye, a tomar decisiones en relación a los cambios o modificaciones que pueden realizarse al Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Por ejemplo: revisar los criterios y/o procedimientos de calificación; simplificar los materiales de aplicación y registros; darle una organización más eficiente al manual; reducir el número de tareas a fin de evitar la fatiga del niño; revisar los textos de lectura haciéndolos acorde al grado escolar; y modificar algunos problemas de matemáticas.

Los datos generales de validez social-profesional (Acuerdo Alto y Acuerdo Medio) pudieron haberse considerado como indicadores de que el instrumento podría permanecer tal y como lo conocieron los profesionales a quienes se acudió. Sin embargo, los resultados de los dos tipos de análisis adicionales permiten mayor apoyo para la toma de decisiones respecto a los elementos a revisar y mejorar, a fin de producir una versión final de un instrumento más acorde con las necesidades y expectativas de los

profesionales a quienes finalmente se dirige.

Un aspecto que vale la pena mencionar consiste en que los profesionales que fungieron como sujetos fueron Psicólogos Titulados y pasantes, así como Pedagógos, Maestros Normalistas, Maestros de Educación Especial, Terapistas de Lenguaje y Licenciados en Educación. Hubiera sido particularmente interesante analizar diferencias de opinión entre grupos. Sin embargo, no fue posible hacerlo ya que no se pudo identificar a quién pertenecía cada cuestionario. La mayoría de ellos fueron devueltos en forma anónima.

A manera de conclusión, es importante señalar que las estrategias basadas en el concepto de validación social de las cuales se desprende el estudio reportado, pueden representar para los investigadores, un valioso recurso para garantizar que diversas propuestas, como por ejemplo nuevos instrumentos, tengan mayor aceptación en la medida en que incorporen las opiniones y experiencias de los agentes relacionados con los fenómenos involucrados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acle, T.G., (1990) *La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación*. Mecanograma. E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M.
- Acle, G., y Olmos, A., (1994) *Problemas de Aprendizaje, enfoques teóricos*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, U.N.A.M.
- Bender, W., (1992) *Learning Disabilities: characteristics, identification and teaching strategies*, Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Clarizio, H. P. y Mc Coy, G. F., (1981) *Trastornos de la conducta en el niño*. México: El Manual Moderno.
- Cohen, J., (1982) *Sensación y percepción visuales*. México: Trillas.
- Coplin, J.M. y Morgan, S.B., (1988) Learning disabilities: A multidimensional perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (10), 614-621.
- DeVito, J.A., (1970) *The psychology of speech and language: An introduction to psycholinguistics*. Nueva York: Random House.
- Dirección General de Educación Especial, S.E.P., (1985) *Historia de la educación especial en México*, Folleto de divulgación.
- Dockrell, J., y McShane, J., (1993) *Children's Learning Difficulties: a cognitive approach*, Oxford, Blackwell Publishers.

- Fawcett, S.B. & Miller, L.K., (1975) Training public-speaking behavior: An experimental analysis and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8,125-135.
- Ferreiro, E; y Gómez Palacio, M., (1980) *Investigaciones en trastornos del aprendizaje*, Dirección General de Educación Especial, S.E.P.
- Frisch, Michael, B.; Froberg, Wendy., (1987) Social validation of assertion strategies for handling aggressive criticism: Evidence for consistency across situations. *Behavior-Therapy*; Vol 18 (2) 181-191.
- Frostig, M., (1966) *Método de evaluación de la percepción visual*. Ed. El Manual Moderno, México.
- Gearheart, B., (1987) *Incapacidades para el aprendizaje*, México, Manual Moderno.
- Gresham, Frank M.; Elliott, Stephen N., (1988) Teachers' social validity ratings of social skills: Comparisons between mildly handicapped and nonhandicapped children, *Journal-of-Psychoeducational-Assessment*; Vol 6 (3) 225-234.
- Gómez-Palacios, M., Rangel, E., y Padilla, E., (1982) *Estandarización de la batería del SOMPA en México*, Dirección General de Educación Especial, SEP.
- Hammill, D., (1990) On defining learning disabilities: an emerging consensus, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hansen, David, J.; St. Lawrence, Janet S.; Christoff, Karen A., (1988) Conversational skills of inpatient conduct-disordered youths: Social validation of component behavior and implications for skills training, *Behavior-Modification*; Vol 12 (3) 424-444.

- Hansen, David, J.; St. Lawrence, Janet S.; Christoff, Karen A., (1989) Group conversational-skills training with inpatient children and adolescents: Social validation, generalization, and maintenance, *Behavior-Modification*; Vol 13 (1) 4-31.
- Hinshelwood, J., (1917) *Congenital word blindness*, Londres. Lewis.
- Howell, K., Kaplan, S., y O'Connell, L., (1979), *Evaluating Exceptional Children*, Charles Merrill, Pub. Co.
- Howell, K., Fox, S., y Morehead, (1993) *Curriculum based evaluation: teaching and decision making*, Brooks Cole.
- Jiménez, E., y Macotela, S., (1983) El proyecto del centro de estudios de Psicología humana, en *Una Década de la Facultad de Psicología*, México, UNAM.
- Kauffman, Gerber y Semmel., (1988) Arguable assumptions underlying the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- Kirk, S. A, y Gallagher, J., (1989) *Educating exceptional children*. U.S.A.: Houghton Mifflin Co.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk., W.D., (1968) *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Rev. ed. Urbana, Ill.: A University of Illinois Press.
- Macotela, S., (1995) Desarrollo y Perspectivas en el Area de Problemas de Aprendizaje, *Programa de Publicaciones de Material Didáctico*, Facultad de Psicología, UNAM.

- Macotela, S., Bermúdez, P., y Castañeda, I., (1991) *Inventario de Ejecución Académica: un modelo Diagnóstico-Prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*, *Programa de Publicaciones Material Didáctico*, Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S.; Bermúdez, P.; y Castañeda, I., (1995) *Evaluación psicoeducativa; su aplicación en problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*, *Programa de Publicaciones Material Didáctico*, Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S., y Romay, M., (1988) *Validación Social de un Instrumento Diagnóstico-Prescriptivo para Niños con Deficiencia Mental*, *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 5, no. 2, 99-105.
- Macotela, S; y Romay, M., (1992) *Inventario de Habilidades Básicas: un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*, México, Trillas.
- Merani, L.A., (1979) *Diccionario de Psicología*. México: Grijalbo.
- Mercer, C.D., Jordan, L., Allsopp, D.H., & Mercer, A. R. (1997) *Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments*. Manuscript submitted for publication.
- Mialaret, G., (1972) *Aprendizaje de la Lectura*, Madrid, Marova.
- Myers, P, Hammill D., (1985) *Métodos para educar niños con dificultades, en el aprendizaje*. México: Limusa.
- Nieto, M, (1976) *El niño disléxico*, Prensa Médica.
- Nunnally, J., (1987) *Teoría Psicométrica*, México, Trillas.

- Ramos, S; y Rodea E, (1990) *Análisis de la ejecución en una prueba informal de lectura en niños normales y niños con Problemas de Aprendizaje*, Tesis Profesional, Facultad de Psicología, UNAM.
- Reimers, T. M., Wacker, D.P. & Koepl, G., (1987) Acceptability of Behavioral Interventions: A review of the literature. *School Psychology Review*, 26, 212-227.
- Reyes Heróles, J., (1984) *Comparecencia ante la cámara de diputados de la República Mexicana*, México 4 de Diciembre.
- Reynolds, M., Wang, M.C., y Walbert, H.J., (1987) The necessary restructuring of special and general education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Runco, Mark., A.; Schreibman, Laura., (1988) Children's judgments of utism and social validation of behavior therapy efficacy, *Behavior-herapy*; Vol 19 (4) 565-576.
- Salvia, J., (1990) *Curriculum Based Assessment: Testing what is taught* New York, Mcmillan Publishing Company.
- SEP, Dirección General de Educación Especial, (1979) *Plan nacional de educación especial*, Folleto de divulgación.
- SEP, Dirección General de Educación Especial, (1985) *La educación especial en México*, Folleto de divulgación.
- SEP, (1997) Documento base de la Conferencia Nacional. *Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales; equidad para la diversidad*.
- Silver, A.A, y Hagin, R.A., (1990) *Disorders of Learning in Childhood*. U.S.A.: John Wiley & Sons.

- Stainback, y Stainback., (1984) A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*. 51, 102-111.
- Storey, K., (1991) An evaluative review of social validation research involving persons with handicaps, *The Journal of Special Education*, vol. 25 no. 3, p.p. 352-401.
- Tisdelle, Debra, A.; St. Lawrence, Janet S., (1988) Adolescent interpersonal problem-solving skills training: Social validation and generalization, *Behavior-Therapy*, Vol 19 (2) 171-182.
- Thorndike, R.; y Hagen E., (1978) *Tests y Técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas.
- Wallace, G., Larsen, S., y Elknin, L., (1992) *Educational Assessment of Learning Problems*, Austin, PRO-ED.
- Wepman, J., M., (1960) Auditory discrimination, speech and reading. *Elementary School Journal*, 60, 245-247.
- Williams, Steven L.; Walker, Hill M.; Holmes, Deborah; Todis,-Bonnie; et al, (1989) Social validation of adolescent social skills by teachers and students, *RASE-Remedial-and-Special-Education*, Vol 10 (4) 18-27, 37.
- Wolf, M. M., (1978) Social Validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Ysseldike, J., y Salvia, J., (1974) *Diagnostic-prescriptive teaching: two models*, *Exceptional Children*, 41, 181-185.

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

## ANEXOS

## ANEXO I

### COORDINACION DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DESARROLLO

Como parte de un proyecto de investigación relacionado con la identificación de dificultades en Lecto-Escritura y Matemáticas, estamos solicitando su opinión profesional en relación con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA)

Para tal efecto, encontrará usted más adelante una sección en donde podrá indicarnos su opinión acerca de cinco dimensiones del instrumento: SUFICIENCIA, PERTINENCIA, CLARIDAD, MANEJABILIDAD Y UTILIDAD. Estas se definen como sigue:

**SUFICIENCIA.** Grado en que el contenido general y particular del IDEA refleja las tareas más importantes para poder identificar dificultades. También se refiere al grado en que la información que contiene el manual incluye los elementos necesarios para utilizar eficazmente el instrumento.

**PERTINENCIA:** Grado en que los estímulos (textos, dibujos, etc.) que se encuentran en los cuadernillos, corresponden a las tareas que permiten evaluar las dificultades. También se refiere al grado en que los ejemplos contenidos en el manual permiten el análisis las respuestas.

**CLARIDAD:** Grado en que las indicaciones contenidas en cuadernillos, protocolos y manual resultan comprensibles para la persona que utiliza el instrumento.

**MANEJABILIDAD:** Grado en que los materiales que conforman el instrumento resultan fáciles de emplear.

**UTILIDAD.** Grado en que el instrumento en su totalidad permite cubrir funciones específicas y resulta de beneficio para los profesionales.

A continuación presentamos un formato tipo escala que va del valor 1 (el más bajo), al valor 5 (el más alto). LE ROGAMOS QUE ANALICE CADA ELEMENTO Y MARQUE CON UNA "X" LA COLUMNA CORRESPONDIENTE AL VALOR QUE MEJOR REFLEJE SU OPINION.

**EJEMPLO:** Si su opinión es que el IDEA carece totalmente de utilidad para los psicólogos, marcaría usted con una "X" la columna bajo el valor 1:

	NADA UTIL.....MUY UTIL				
El IDEA es útil para los psicólogos	1	2	3	4	5
	X				

## ANEXO I

PERO, si usted considera que el IDEA es muy útil para los psicólogos, entonces marcaría usted la columna bajo el valor 5.

El IDEA es útil para los psicólogos	1	2	3	4	5
					X

### SUFICIENCIA

LOS CONTENIDOS SON SUFICIENTES POR AREA	1	2	3	4	5
ESCRITURA					
MATEMATICAS					
LECTURA					
LOS CONTENIDOS SON SUFICIENTES POR GRADO	1	2	3	4	5
ESCRITURA					
MATEMATICAS					
LECTURA					
LOS CONTENIDOS SON SUFICIENTES EN EL MANUAL	1	2	3	4	5
EN LAS DESCRIPCIONES					
EN LAS DEFINICIONES					
EN LOS EJEMPLOS					
EN LAS INSTRUCCIONES					

### PERTINENCIA

LOS ESTIMULOS SON PERTINENTES POR AREA	1	2	3	4	5
ESCRITURA					
MATEMATICAS					
LECTURA					
LOS ESTIMULOS CON PERTINENTES POR GRADO	1	2	3	4	5
PRIMERO					
SEGUNDO					
TERCERO					
LOS EJEMPLOS SON PERTINENTES EN EL MANUAL	1	2	3	4	5
PARA CALIFICAR REACTIVOS					
DE ESCRITURA					
DE MATEMATICAS					
DE LECTURA					
PARA CALIFICAR ERRORES					
DE ESCRITURA					
DE MATEMATICAS					
DE LECTURA					

**ANEXO I**

**CLARIDAD**

<b>LAS INDICACIONES EN LOS CUADERNILLOS SON CLARAS</b>	1	2	3	4	5
EN ESCRITURA					
EN MATEMATICAS					
EN LECTURA					
<b>LAS INDICACIONES EN LOS PROTOCOLOS SON CLARAS</b>					
EN ESCRITURA					
EN MATEMATICAS					
EN LECTURA					
<b>LAS INDICACIONES EN EL MANUAL SON CLARAS</b>	1	2	3	4	5
PARA APLICACION					
PARA REGISTRO					
PARA CALIFICACION					
PARA INTERPRETACION					

**MANEJABILIDAD**

<b>LOS MATERIALES SON MANEJABLES</b>	1	2	3	4	5
CUADERNILLOS					
PROTOCOLOS DE REGISTRO					
HOJAS DE TRABAJO					
HOJAS DE INTEGRACION					
PERFILES					
MANUAL					

**UTILIDAD**

<b>EL INSTRUMENTO ES PROFESIONALMENTE UTIL</b>	1	2	3	4	5
PARA IDENTIFICACION					
PARA PRESCRIPCION					
PARA PSICOLOGOS					
PARA MAESTROS					
PARA PROFESIONALES RELACIONADOS					

**COMENTARIOS O SUGERENCIAS** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION**

## **ANEXO II**

### **Muestra de los Protocolos de Registro del Inventario de Ejecución Académica**

**I.D.E.A**

(VERSION REVISADA-1996)  
Macotela, Bermúdez, y Castañeda .

**PROTOCOLO DE REGISTRO  
(PRIMER GRADO)**

NOMBRE DEL NIÑO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ GRADO ESCOLAR \_\_\_\_\_

ESCUELA \_\_\_\_\_  
TIPO DE ESCUELA: Pública ( ) Privada ( )  
                  TURNO: Matutino ( ) Vespertino( )

INSTITUCION QUE EVALUA \_\_\_\_\_

**TIPO DE EVALUACION:**

INICIAL..... Fecha \_\_\_\_\_ Evaluador \_\_\_\_\_

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha \_\_\_\_\_ Evaluador \_\_\_\_\_

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

FINAL \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Evaluador \_\_\_\_\_

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

REGISTRE SOLO CUANDO SE INDIQUE EN EL CUADERNILLO. CLAVE: RESPUESTA CORRECTA (✓); RESPUESTA INCORRECTA (✗); NO RESPONDIO (NR); AL TERMINAR LA APLICACION, COMPLETE LOS PROTOCOLOS CON APOYO DEL MANUAL. CONSIGNE ERRORES EN LOS CUADROS RESPECTIVOS.

**ESCRITURA**

**I. COPIA Y COMPRENSION (#RC) (%RC)**

1.- COPIA PAL. Y REL. C/DIB. (12) ( ) ( )

a) Monosl. COPIA RELAC

pie \_\_\_\_\_  
col \_\_\_\_\_

b) Bisil.

peines \_\_\_\_\_  
jarra \_\_\_\_\_

c) Trisil.

raqueta \_\_\_\_\_  
vestidos \_\_\_\_\_

2.- COPIA ENUN. Y REL. C/DIB. (8) ( ) ( )

a) C/3 El. COPIA RELAC

El gato.. \_\_\_\_\_  
Xóchitl.. \_\_\_\_\_

b) C/6 El.

El niño.. \_\_\_\_\_  
Alberto.. \_\_\_\_\_

3.- COPIA UN TEXTO (3) ( ) ( )

4.- COMPRENDE TEXTO (4) ( ) ( )

a) Señala dibujo corres. (1) \_\_\_\_\_

b) Resp. preg. sobre texto (3)

**CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO I**

PUNTOS

1. ¿Quién caminaba...? \_\_\_\_\_
2. ¿Por qué estaba...? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué título...? \_\_\_\_\_

**SUBTOTAL (27) ( ) ( )**

**II. DICTADO Y COMPRENSION**

1. DICTADO DE NUMEROS (4) ( ) ( )

43 \_\_\_\_\_ 75 \_\_\_\_\_ 92 \_\_\_\_\_ 86 \_\_\_\_\_

**CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION:**

Murmura ( ). Se acerca marcadamente a l/hoja ( ). Borra con frecuencia ( ). Tacha con frecuencia ( ).

OTROS: \_\_\_\_\_

2.- DICT. PAL. Y REL. C/DIB. (12) ( ) ( )

a) Monosl. DICT RELAC

sol \_\_\_\_\_  
pez \_\_\_\_\_

b) Bisil.

hoja \_\_\_\_\_  
llaves \_\_\_\_\_

c) Trisil.

guayabas \_\_\_\_\_  
alacrán \_\_\_\_\_

3.- DICT. EN. Y REL. C/DIB. (8) ( ) ( )

a) C/3 Ele. DICT RELAC

Toña... \_\_\_\_\_  
Enrique. \_\_\_\_\_

b) C/6 Ele.

Lucha... \_\_\_\_\_  
David.. \_\_\_\_\_

4.- DICTADO DE TEXTO (3) ( ) ( )

5.- COMPRENDE TEXTO (4) ( ) ( )

- a) Señala dibujo corr. (1) \_\_\_\_\_
- b) Res. preg. s/texto (3)

**CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO II**

PUNTOS

1. ¿A qué salió...? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué encontró...? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué título...? \_\_\_\_\_

**SUBTOTAL (31) ( ) ( )**

**III.- REDACCION**

1. RED. CUEN. A/PARTIR D/DIB. (20) ( ) ( )

PUNTOS

- a) Contenido \_\_\_\_\_
- b) Vocabulario \_\_\_\_\_
- c) Convencion. \_\_\_\_\_
- d) Calidad \_\_\_\_\_
- e) Originalidad \_\_\_\_\_

**SUBTOTAL (20) ( ) ( )**

**TOTAL ABSOLUTO (78) ( ) ( )**

**OBSERVACIONES ADICIONALES:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**PRIMER GRADO**

**MATEMATICAS.**

**I. NUMERACION**

(#RC) (%RC)

- 1.- CUENTA FIG. GRAFICAS (2) ( ) ( )  
 RC = 10 \_\_\_ 7 \_\_\_
- 2.- IDENTIF. NUMS. P/COMP. (4) ( ) ( )  
 a) # may  
 RC = 8 \_\_\_ 9 \_\_\_  
 b) # men  
 RC = 1 \_\_\_ 5 \_\_\_
- 3.- RELAC. CONJ. C/NUM. (2) ( ) ( )  
 RC = 3 \_\_\_ 8 \_\_\_

**SUBTOTAL (8) ( ) ( )**

**II. SISTEMA DECIMAL**

1. AGRUPA FIGURAS (4) ( ) ( )  
 a) Unid.  
 RC = 3 \_\_\_ 4 \_\_\_  
 b) Decen.  
 RC = 10 \_\_\_ 10 \_\_\_
2. IDENTIF. LUG. UN. Y DEC. (4) ( ) ( )  
 a) Unid.  
 RC = 6 \_\_\_ 9 \_\_\_  
 b) Decen.  
 RC = 3 \_\_\_ 8 \_\_\_
3. NOMBRA NUM D/UN. Y DEC. (4) ( ) ( )  
 a) Unid.  
 RC = 2 \_\_\_ 3 \_\_\_  
 b) Decen.  
 RC = 8 \_\_\_ 1 \_\_\_

**SUBTOTAL (12) ( ) ( )**

**III. OPERACIONES**

(#RC) (%RC)

1. REALIZA OP. SUMA (6) ( ) ( )  
 a) Con dibujos  
 RC = 5 \_\_\_ 9 \_\_\_  
 b) 2/dig. s/llevar  
 RC = 6 \_\_\_ 9 \_\_\_  
 c) 2 cif. c/2 dg. c/una s/llev  
 RC = 79 \_\_\_ 105 \_\_\_
2. REALIZA OP. RESTA (6) ( ) ( )  
 a) Con dibujos  
 RC = 4 \_\_\_ 3 \_\_\_  
 b) 2 dg. s/llevar  
 RC = 4 \_\_\_ 5 \_\_\_  
 c) 2 cif. C/2 dg. C/una s/llev  
 RC = 23 \_\_\_ 32 \_\_\_

**SUBTOTAL (12) ( ) ( )**

**IV. SOLUCION DE PROB. EN FORMA ORAL**

1. RESUELVE PROB. DE SUMA (2) ( ) ( )  
 RC = 7 \_\_\_ 9 \_\_\_
2. RESUELVE PROB. DE RESTA (2) ( ) ( )  
 RC = 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

**SUBTOTAL (4) ( ) ( )**

**TOTAL ABSOLUTO (36) ( ) ( )**

**CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION.**

Cuenta con los dedos ( ). Se apoya en la regla ( ). Requiere objetos para el conteo ( ). Hace rayas o puntos para contar. ( ) Otros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES ADICIONALES:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANEXO II**

**PRIMER GRADO**

**LECTURA**

**I. LECT. EN SIL. Y COMPRES.** (#RC) (%RC)

1.- RECONOCE PALABRAS (6) ( ) ( )

- a) Mons.  
sal \_\_\_\_\_ dos \_\_\_\_\_
- b) Bisfl.  
casa \_\_\_\_\_ trapo \_\_\_\_\_
- c) Trisfl.  
enana \_\_\_\_\_ cochina \_\_\_\_\_

2.- RECONOCE ENUNCIADOS (4) ( ) ( )

- a) C/ 3 elem.  
El gatito. \_\_\_\_\_ Mi niño \_\_\_\_\_
- b) C/6 elem.  
La casita. \_\_\_\_\_ El flautista \_\_\_\_\_

3.- RELAC. PAL. C/DIBUJO (6) ( ) ( )

- a) Mons.  
gis \_\_\_\_\_ pez \_\_\_\_\_
- b) Bisfl.  
pato \_\_\_\_\_ niña \_\_\_\_\_
- c) Trisfl.  
pelotas \_\_\_\_\_ oveja \_\_\_\_\_

4. RELAC. ENUN. C/DIBUJO (4) ( ) ( )

- a) C/ 3 elem.  
El gallo. \_\_\_\_\_ Dos paj. \_\_\_\_\_
- b) C/6 elem.  
La bruja. \_\_\_\_\_ La niña \_\_\_\_\_

5. COMPRENDE TEXTO (6) ( ) ( )

- a) Señala dibujo corresp. (1) \_\_\_\_\_
- b) Res. preg. s/texto (5) \_\_\_\_\_

**CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO I**

PUNTOS

- 1. ¿Cómo se llamaba...? \_\_\_\_\_
- 2. ¿Con qué le...? \_\_\_\_\_
- 3. ¿A dónde llevó...? \_\_\_\_\_
- 4. ¿Por qué ganó...? \_\_\_\_\_
- 5. ¿Qué título...? \_\_\_\_\_

**SUBTOTAL (26) ( ) ( )**

**II. LECT. ORAL Y COMPRES.** (#RC) (%RC)

1. LEE PAL. Y REL. C/DIBUJO (12) ( ) ( )

- |            |       |       |
|------------|-------|-------|
| a) Monosl. | LEE   | RELAC |
| té         | _____ | _____ |
| pan        | _____ | _____ |
| b) Bisfl.  |       |       |
| kiosco     | _____ | _____ |
| huella     | _____ | _____ |
| c) Trisfl. |       |       |
| zapato     | _____ | _____ |
| saxofón    | _____ | _____ |

2.- LEE ENUN. Y REL. C/DIBUJO (8) ( ) ( )

- |              |       |       |
|--------------|-------|-------|
| a) C/3 elem. | LEE   | RELAC |
| Esas focas.  | _____ | _____ |
| El barco...  | _____ | _____ |
| b) C/6 elem. |       |       |
| Los tigres.. | _____ | _____ |
| El domador.  | _____ | _____ |

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (7) ( ) ( )

4.- COMPRENDE TEXTO (7) ( ) ( )

- a) Señala dibujo corres. (1) \_\_\_\_\_
- b) Res. preg. s/texto (6) \_\_\_\_\_

**CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO II**

PUNTOS

- 1. ¿Quién ponía...? \_\_\_\_\_
- 2. ¿Qué les pasó...? \_\_\_\_\_
- 3. ¿Quién encontró...? \_\_\_\_\_
- 4. ¿Dónde los...? \_\_\_\_\_
- 5. ¿Qué título...? \_\_\_\_\_

**SUBTOTAL (34) ( ) ( )**

**TOTAL ABSOLUTO (60) ( ) ( )**

**CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION**

Señala con el dedo ( ) Se acerca marcadamente al texto ( )  
Lee muy rápido ( ) Lee muy lento ( ) Otros. \_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES ADICIONALES:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

## **ANEXO III**

### **Muestra de los Ejemplos Contenidos en el Manual del Inventario de Ejecución Académica**

**ERRORES DE SUMA**

1) No conserva el lugar de la columna

OPERACION	+	2 7
RESP. INC.		<u>4 2</u>
		3 1 2

La respuesta es producto de haber ubicado de manera incorrecta la posición de los dígitos en la columna correspondiente.

2) Olvida "llevar"

OPERACION	(1)	4 9
	+	<u>1 5</u>
RESP. INC.		5 4

La respuesta incorrecta se debe a que el niño olvidó sumar el número de unidades "llevadas" en la columna de las decenas.

3) Olvida sumar números en la columna

OPERACION	4 1 3
	+ 1 1 2
	<u>1 4 3</u>
RESP. INC.	6 5 6

La respuesta incorrecta se debe a que no se consideraron los números 1 y 2 de la cifra intermedia.

(4) Suma en forma independiente una o más columnas

OPERACION	8 9 3	8 9 3
	2 7 4	2 7 4
	<u>4 1 3</u>	<u>4 1 3</u>
RESP. INC.	1 5 7 1 0	1 5 7 (10)

Las respuestas incorrectas son producto de haber sumado por separado la columna de las unidades.

## ANEXO III

### ERRORES DE RESTA

1) Suma en lugar de restar.

OPERACION	8 9
	<u>- 1 2</u>
RESP. INC.	1 0 1

El error se debe a que el niño confundió el signo de la operación o desconoce el procedimiento de la resta.

2) Cuenta a partir del minuendo para llegar al resultado.

OPERACION	4 8 (minuendo)
	<u>- 1 9 (sustraendo)</u>
RESP. INC.	7 1

La respuesta incorrecta ocurre debido a que la resta se realizó a partir de la cifra superior (minuendo), y no a partir de la cifra inferior (sustraendo).

3) Olvida "llevar"

OPERACION	(2) 3 6
	<u>- 1 9</u>
RESP. INC.	2 7

La respuesta incorrecta es producto de haber olvidado quitar la decena "prestada" en la columna respectiva.

4) Desconoce el valor del cero en el minuendo

OPERACION	(10) 4 0
	<u>- 2 3</u>
RESP. INC.	2 3

La respuesta incorrecta se debe al desconocimiento del procedimiento para darle valor al cero "pidiendo prestado" a la columna de las decenas.

## ANEXO III

### 5) Resta indistintamente dígito menor del mayor

OPERACION	9 1
	- 2 6
RESP. INC.	7 5

La respuesta incorrecta ocurre por haber restado el dígito menor del mayor, sin considerar su posición.

### ERRORES DE MULTIPLICACION

#### 1) Errores debidos a problemas de suma

OPERACION	1 5
	X 1 2
	3 0
	<u>1 5</u>
RESP. INC.	1 6 0

En operaciones de 2 dígitos por 2 dígitos, la parte del procedimiento que requiere sumar, se realiza de manera incorrecta. La respuesta se analizará a la luz de los errores de suma.

#### 2) Errores debidos a desconocimiento del procedimiento para multiplicar.

OPERAC.	1 2	1 2
	X 3	X 3
RESP. INC.	1 5	9

Las respuestas incorrectas se deben a haber sumado en un caso y restado en el otro. Es decir, se confundió el signo de la operación o se desconoce el procedimiento para multiplicar.

#### 3) Errores debidos a un deficiente manejo de las tablas de multiplicar.

Aquí, el niño conoce el procedimiento para multiplicar, pero no domina las tablas, por lo que su respuesta resulta incorrecta.

## **ANEXO IV**

### **Muestra de las Indicaciones para la Calificación del Inventario de Ejecución Académica**

## ANEXO IV

### VALOR DE LOS REACTIVOS Y ASIGNACION DE PUNTOS

El valor específico de cada reactivo, se indica en el protocolo en el paréntesis que se encuentra a la derecha de cada uno de ellos. Al analizar las respuestas del niño, deberán irse asignando los puntos por respuesta correcta de acuerdo con el valor de cada uno los reactivos. Asimismo, será necesario tomar en consideración los criterios adicionales que se indican a continuación. (Véase fundamentación para mayores detalles).

#### ESCRITURA

**COPIA.** La asignación de puntos a la **Copia de Palabras y Enunciados** es directa: A cada palabra y enunciado copiados le corresponderá un punto, siempre y cuando no presente ni errores específicos ni de regla.

Para la asignación de puntos a la tarea de **Copia de Textos**, el evaluador deberá remitirse al Anexo I en donde se encuentran divididos por renglón los textos correspondientes. Con apoyo de este anexo, se otorgará al niño un punto por cada renglón correctamente copiado (sin errores específicos ni de regla). El renglón que deberá tomarse en cuenta es el renglón normativo, que se encuentra en el anexo y no el que escribe naturalmente el niño.

Al analizar la respuesta del niño, el evaluador debe marcar sobre la copia que hizo el niño, los cortes que correspondan a los renglones del anexo, (según el texto respectivo) y otorgar un punto por renglón si la respuesta esta libre de errores específicos o de regla.

## ANEXO IV

**DICTADO.** Al igual que en COPIA, la asignación de puntos para Dictado de Números, Palabras y Enunciados es directa. A cada número, palabra y enunciado, se le otorgará un punto, siempre y cuando no presente errores específicos en ninguno de sus componentes.

Para la calificación de Dictado de Textos, se otorga un punto por renglón libre de errores específicos, de acuerdo con el Anexo II.

### COMPRESION

**Comprensión por Asociación.** A cada asociación correcta entre palabras, enunciados y textos con el dibujo correspondiente se le otorgará un punto.

**Comprensión por Respuestas a Preguntas:** La asignación de puntos para ésta tarea se realizará con base en los códigos correspondientes que se encuentran en el anexo III. En los protocolos se indica a qué Código debe remitirse el evaluador.

Si la respuesta del niño no corresponde a la de los Códigos, deberán tomarse en cuenta las anotaciones que se hicieron al preguntar el niño por qué respondió como lo hizo. Tomando en cuenta esta información, así como el contenido del texto respectivo, el evaluador deberá decidir si calificar la respuesta como correcta o incorrecta.

**REDACCION.** El cuento que redacte el niño en los tres grados será calificado tomando en consideración cinco elementos cada uno de los cuales tiene pesos diferentes sobre la calificación.

A continuación se especifican los criterios para otorgar puntos a cada uno. (Véase fundamentación para mayores detalles).

## ANEXO IV

**Contenido.** El niño podrá obtener un máximo de ocho puntos, si el cuento que redactó presenta:

	PUNTOS
1) Tema central. (El cuento gira alrededor de un eje identificable). <b>No se otorgan los puntos si el niño solamente describe la lámina.</b>	5
2) Inicio. (El cuento principia situando personajes, lugar o tiempo).	1
3) Desarrollo. (El cuento retoma los aspectos situados al inicio y les da continuidad a partir de acciones, caracterización de personajes o de situaciones). <b>El punto no se otorga si se brinca de una idea a otra.</b>	1
4) Final. (El cuento presenta un cierre identificable relacionando los aspectos del inicio y desarrollo). <b>No se otorga el punto si no existe esta relación.</b>	1
PUNTAJE MAXIMO	8

**Vocabulario.** Se calificará contando el número de palabras que el niño utiliza. No contarán en la cuantificación palabras repetidas o derivadas. Por ejemplo si el niño utiliza artículos (el, unos, etc.) sólo se contará el primer artículo utilizado, pero no contarán ni los plurales ni los cambios de género.

Tampoco contarán las repeticiones que haga de un mismo artículo. Lo mismo ocurrirá con verbos y sus diferentes modalidades. Por ejemplo si el niño emplea el verbo hacer y a lo largo de la historia lo emplea en diferentes modalidades (haciendo, hizo, hago, etc.), sólo contará el primer uso del verbo, el resto se considerará como repeticiones y no se cuantificará. No deberán cuantificarse tampoco los auxiliares de verbos. (por ejemplo: ha visto, han dicho) ya que forman parte del verbo utilizado. (Véase fundamentación para mayores detalles.