

881323



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

2

PLANTEL LOMAS VERDES

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
NUMERO DE INCORPORACION 8813-23

**"DETECCION DE LA DISLEXIA A TRAVES DEL
INVENTARIO DE EJECUCION ACADEMICA"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
SILVIA DEL CARMEN MADARIAGA DOMINGUEZ

DIRECTOR DE LA TESIS: LIC. MARTIN RENE BUENFIL LOPEZ
ASESOR DE LA TESIS: LIC. VERONICA LEON DOMINGUEZ



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.

**AGRADEZCO A LAS SIGUIENTES PERSONAS QUE SON EL
FUNDAMENTO DE ESTA TESIS:**

A JESÚS (EL CREADOR DEL UNIVERSO):

POR SEMBRAR EN MI MENTE UN SUEÑO QUE UNICAMENTE POR SU BONDAD PATERNAL, HOY SE HA CONVERTIDO EN UNA AGRADABLE REALIDAD.

A CARLOS (MI ESPOSO Y COMPAÑERO DE MIL BATALLAS):

POR COMPARTIR CONMIGO SU TENACIDAD Y VISION TRIUNFADORA, SU PRESENCIA INCONDICIONAL HA SIDO INSPIRADORA EN TODO MOMENTO PARA CONMIGO

A MIS HIJOS (ANA PAULINA, CARLOS JOSAFAT Y REBECCA):

POR SER LA PROMESA DE BENDICIÓN, ABUNDANCIA Y DESCENDENCIA PARA MI VIDA.

A MIS PADRES (PAULINO Y SILVIA):

PORQUE EN TODO MOMENTO HAN ESTADO "AL PIE DEL CAÑON" OFRECIÉNDOME TODO LO QUE SON.

A MIS HERMANOS:

USTEDES SON LOS MEJORES, ME SIENTO HONRADA AL RECIBIR SU CALIDEZ, ALIENTO Y AYUDA.

A MIS ASESORES ESCOLARES

YA QUE POR SUS FINAS Y CONSTANTES RECOMENDACIONES ESTE DOCUMENTO ES COMPLETADO CON LA MISMA CALIDAD QUE LOS DISTINGUE.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1

APRENDIZAJE

- 1.1. Conceptos del Aprendizaje
- 1.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje
- 1.3. Aprendizaje de la lecto-escritura

CAPITULO 2

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

- 2.1. Definiciones
- 2.2. Clasificación de los problemas de aprendizaje

CAPITULO 3

DISLEXIA

- 3.1. Antecedentes de la dislexia
- 3.2. Definiciones de dislexia
- 3.3. Causas de la dislexia
- 3.4. Etiología de origen orgánico
- 3.5. Etiología de origen psico-social
- 3.6. Sintomatología
 - 3.6.1. Relativos a la lecto-escritura
 - 3.6.2. Motrices
 - 3.6.3. Perceptuales

CAPITULO 4

EVALUACION

4.1. Definición de evaluación

4.2. Utilización de pruebas como instrumentos evaluación pedagógico.

CAPITULO 5

IDEA

5.1. Antecedentes teóricos

5.2. Metodología

5.3. Fundamentación del contenido

5.4. Validez y Confiabilidad del Contenido

5.5. Descripción general del Inventario (IDEA)

5.6. Características y Objetivos

5.7. Estructura y Contenido

CAPITULO 6

6.1. Aplicación del Inventario

6.2. Resultados.

6.3 Conclusiones.

CONCLUSIONES.

INTRODUCCION

La necesidad de todo sujeto por aprender se ubica en un contexto muy generalizado. El Aprendizaje se define como un cambio de conducta permanente y todo sujeto tiene la capacidad de aprender y esta será inherente al ser humano, aprender no significa ir a la escuela y digerir todos los conocimientos que ahí se vierten todo sujeto aprende por el solo hecho de mirar, de escuchar, de tocar incluso de probar.

El niño que no puede aprender a leer y a escribir, está sujeto a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior. El niño que lee con dificultad y que al escribir comete errores, puede tener problemas en la adquisición general de conocimientos, puesto que éstos son transmitidos a través de la lectura y la escritura causados por diversos factores como:

Desnutrición, defectos visuales, auditivos, problemas psicológicos primarios, problemas derivados por el exceso de niños en grupos y defectos de orden metodológico en la enseñanza.

Adicionalmente a éstos problemas detectados, existen niños con retraso escolar que no pueden aprender a leer por los métodos convencionales que en otros niños han dado resultado, mientras que en ellos no es así.

A este grupo de niños que presentan ésta problemática se les conoce e identifican como "disléxicos".

Debido a que el concepto de dislexia para los educadores y padres de familia, ha representado una incógnita, estos aprecian un conflicto a continuación descrito:

"El niño no aprende debido a pereza y distracción o falta de interés en el estudio",

Con esta forma de pensar por padres y educadores, se incrementan en el niño factores como la angustia y rechazo provocando un baja en su autoestima.

En las últimas décadas ha surgido un reciente interés por desarrollar 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 han sido sometidos diversos tipos de evaluaciones que en ocasiones nos han permitido superar y prevenir las deficiencias en la aplicación de soluciones a ésta problemática.

Es por ello que en éste trabajo de investigación he pretendido aplicar el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), como una herramienta desarrollada para la correcta evaluación de habilidades específicas en las áreas de lectura y escritura.

El contenido del Inventario (IDEA), nos permitirá identificar y señalar habilidades y deficiencias como una base para la elaboración de programas tanto preventivos como correctivos y en éste sentido, representa un Modelo Diagnóstico para la detección de problemas generales de bajo rendimiento como lo es la detección de problemas de aprendizaje (dislexia)

CAPITULO 1

APRENDIZAJE.

El ser humano aprende con todo su organismo para integrarse mejor en el medio físico y social, atendiendo a las necesidades biológicas, psicológicas y sociales presentándose en el transcurso de la vida. Refiriéndose A. Maslow como necesidades básicas del ser humano siendo gratificadas o de lo contrario se producirá disminución de la humanidad es decir pérdida de algunas características.

Toda elaboración de cultura (artística, científica, filosófica o religiosa) tiene origen en las dificultades que se antepone al hombre, obligándolo a aprenderlos y conocerlos. Así como la educación fue definida en términos de superación, también el aprendizaje puede serlo del mismo modo. Todo aprendizaje no es más que el resultado del esfuerzo de superarse a sí mismo, venciendo las dificultades. Ayudando a sensibilizar al educando para que encare la articulación del hecho nuevo con su experiencia anterior y sus necesidades presentes o también futuras, entendidas éstas en relación con el aprendizaje.¹

1.1 CONCEPTOS DEL APRENDIZAJE

A continuación se mencionarán algunos conceptos de aprendizaje por diferentes autores:

Para Pierson H. el aprendizaje es una "forma adaptativa del comportamiento, en el desarrollo de sucesivas pruebas". Aprender implica, según el área de comportamiento más relacionadas, cambiar de formas de pensar, sentir o actuar. El aprendizaje es un cambio

permanente en la vida de Pierson H; que no está patrocinado por la herencia genética, puede ser un cambio de los puntos de vista, comportamiento, percepción, motivación o una combinación de todos ellos.²

"El aprendizaje es el proceso mediante el cual la capacidad o disposición de una persona cambia como resultado de la experiencia".³

"Aprendizaje es la fijación de elementos de la memoria de modo que puedan reconocerse o recordarse".⁴

"El aprendizaje es una modificación favorable de las tendencias de reacción de una nueva serie de reacciones motoras complejamente coordinados".⁵

"Aprendizaje es un proceso por el que se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no haberse encontrado antes".⁶

¹ Neric Imideo G. "Hacia una Didáctica General" Edit: Kapeluz pág. 213

² Ibid pág. 214

³ Clarizo Mehrns Craig "Psicología Educativa Contemporánea" Edit: Limusa pág. 132

⁴ Howard Warren "Diccionario de Psicología" Edit: Tr. E. Imaz. A. Alatorre y L. Alaminos. México D.F. 1992 pág. 19

⁵ Ibid, pág. 20

⁶ Ibid, pág. 22

"El aprendizaje puede definirse como el cambio que se produce en las relaciones estables entre: a) un estímulo percibido por el organismo de cada individuo y b) la respuesta dada por el organismo ya sea en forma encubierta o manifiesta".⁷

"Aprendizaje es el proceso por el que se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación mediante tanteos y errores".⁸

"Aprendizaje, evidentemente, es formar hábitos basándose en equipo de reacciones heredadas constitucionales, instintivas, genotípicos, como quiera llamarselas".⁹

"Aprendizaje es todo cambio de la disposición o capacidad humana con carácter de relativa permanencia, y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo (Roberto Gagne)".¹⁰

"Podemos definir al aprendizaje diciendo que es el proceso que se manifiesta en cambios adaptativos de la conducta más o menos permanente, que es el resultado de la actividad del entrenamiento especial o de la observación".¹¹ (Thorpe)

"Se puede decir que se está efectuando aprendizaje cada vez que la conducta muestra un cambio progresivo o tendencia a repetirse la estimulación y cuando el cambio no puede ser explicado en virtud de la fatiga o de cambios efectuados en el receptor y en el afecto".¹² (W. S. H.)

"Aprendizaje es una modificación en el incremento de la conducta más o menos permanente, que es el resultado de la actividad del entrenamiento especial"¹³.(Jun

⁷ E. Cerda "Una Psicología de Hoy" Edit: Barcelona 1989. pág. 642

⁸ SEP. Tecnología Educativa 2o y 3er curso de Lic. en Educ. Preescolar y Primaria México D.F. 1989. pág. 39.

⁹ Mira y López Emilio "El niño que no aprende" Edit: Kapeluz. pág. 8

¹⁰ Bima J. "El mito de la Dislexia" Edit: Atenco 1994 pág. 28

¹¹ Cabrera, H. e. "Psicología" 2 de. México D.F. Edit: Libros de México 1991 pág. 142

¹² Ibid, pág. 141

¹³ Ibid, pág. 142

"El aprendizaje, tal como lo medimos, es un cambio en la ejecución que ocurre en condiciones de práctica".¹⁴ (Mc. Geoche Iron)

"Se dirá que ha ocurrido un aprendizaje cuando experiencias asociadas hayan dado como resultado un cambio en el comportamiento".¹⁵ (L. P. Lipsitt)

¹⁴ Ibid, pág. 141

"El aprendizaje es un proceso en el que intervienen la totalidad de los factores internos, externos de la propia situación de aprender".¹⁵

Se abordará el concepto de aprendizaje, evitando en lo posible definiciones de tipo formal.

El aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento del ser humano, que alcanza a tener carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tiene carácter relativamente estable.

Como se desprende de lo procedente, el aprendizaje ocurre en el ámbito del comportamiento y es una reorganización de éste. De no mediar el proceso de aprendizaje el comportamiento tiene carácter permanente y se apoya en hábitos o en actividades estereotipadas.¹⁷

El aprendizaje es un proceso mediante el cual un sujeto adquiere "destrezas" o "habilidades" prácticas, incorpora contenidos informativos o adapta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.¹⁸

Es importante distinguir entre aprendizaje (entendido como los procesos que se producen en el sistema nervioso del sujeto) y la ejecución o puesta en acción de lo aprendido (que es la conducta que realiza el sujeto, y a través de la cual se comprueba que efectivamente se ha producido el aprendizaje). El primero es un proceso que no observa directamente, y que además se complica con los procesos de memoria (ya que lo que se aprende ha de retenerse), existiendo una interacción entre ambos procesos. La ejecución se puede observar y medir, y por ello las definiciones operativas del aprendizaje.

¹⁵ Lipsitt, L. y Haynew, R. "Desarrollo Infantil" Edit: Trillas 1981

¹⁶ CEAC "Biología, Psicología y Sociología del Niño Escolar" Barcelona 1978 pág. 55

¹⁷ Azcoaga, T. Juan "Aprendizaje Fisiológico, Aprendizaje Pedagógico" Edit: Atenco. pág. 60

¹⁸ Ibid. pág. 61

Dentro del aula, el aprendizaje no puede ser concebido, únicamente como proceso de adquisición de conceptos, o como un conjunto de reacciones emocionales, o como la respuesta ocasional a una estimulación concreta. En otras palabras, no pueden seguir considerándose como predominantes en el proceso de aprendizaje, ninguno de los tres factores o dominios que en él toman parte: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz.

Es necesaria, pues una integración de los componentes del aprendizaje para organizar nuevos modelos de aprendizaje que permitan:

- La formulación de objetivos de aprendizaje en términos precisos.
- La adquisición de conceptos y contenidos dados mediante el manejo de las categorías lingüísticas.
- La utilización y modificación de los contenidos por medio de la actividad del alumno.
- El compromiso afectivo con lo aprendido, manifestado en la búsqueda activa de soluciones a los problemas planteados.
- La capacidad de actuar dentro del medio, de una manera permanente y en gran variedad de situaciones, de acuerdo con lo aprendido.

Se han construido, para esto, modelos taxonómicos de interacción cognitivo-afectivo (Williams) 1972 que permiten definir objetivos integrantes de los distintos dominios. Se puede justificar también la noción de integración del aprendizaje, desde unos criterios específicamente psicológicos, apoyándose en la gestalt o psicología de la forma; el aprendizaje no consiste en la respuesta a estímulos específicos, sino en las relaciones que se establecen entre los estímulos. El aprendizaje, pues, no tiene un carácter unidireccional, sino que el individuo reacciona ante las situaciones de forma global, integrando todas sus partes.

Desde otro punto de vista, la integración del aprendizaje hace referencia a las necesidades de reordenar, estructurar y unificar los procesos de aprendizaje individuales, referidos a cada disciplina tradicional.

Todo ser humano en la vida cotidiana adquiere nuevos aprendizajes a través de experiencias nuevas. Para concluir, se puede decir que Aprendizaje es un proceso de recepción es decir acción de recibir conocimientos, manifestándose un cambio en el educando ya sea la adquisición de una destreza o habilidad.

Los estudios sobre las teorías del aprendizaje, no han seguido en su desarrollo, una evolución paralela. Tanto el término aprendizaje como el de teoría resultan difíciles de definir: de ahí que no coincidan los autores en las definiciones de aprendizaje (formuladas según el enfoque psicológico en que se apoyen) ni en las teorías (también con diferentes formulaciones según la concepción que le sirva de base). Así, cuando se habla de teorías de aprendizaje en la práctica ha sido un intento de integrar en formulaciones sistemáticas la amplia gama de interpretaciones del aprendizaje sin una preocupación rigurosa de someterse a las exigencias científicas que el término teoría comporta, como indica el hecho de que en la bibliografía el respecto aparezca indistintamente los vocablos teoría, sistema y modelos. Se mencionarán diversas teorías de aprendizaje.

TEORÍA ASOCIATIVAS, ASOCIACIONISTAS O DEL CONDICIONAMIENTO

Están basados en el esquema estímulo respuesta y refuerzo contigüidad. Pueden mencionarse, entre otras, el condicionamiento clásico de I.P.P. El condicionamiento operante de B.F.Skinner. El condicionamiento por contigüidad de E.R.Guthrie y las conexiones de E.L.Thorndike. También deben recordarse a Ebbinghaus y a sus seguidores; Melton, Underwood y otros. (Morris L. Bigge " Teorías de aprendizaje para maestros.")

TEORÍA COGNITIVAS

Renunciando a lo fisiológico y centrándose en lo mental, intentan la elaboración de una concepción holística (V.Hollismo) pueden incluirse: la teoría del campo de K.Lewin; los principales modelos de aprendizaje escolar, como los de J.B.Carrol (1963), B.Bloom (1971-1976 y 1980) o los de Wiley y Harnischfeger (1974 y1977). El aprendizaje social por modelos como los de A.Bandura y Walters (1936) y A.Bandura (1969). El aprendizaje significativo, de E.CH.Tolman; el aprendizaje y desarrollo conceptual de H.J.Klausmeifer (1971); la corriente gestaltica (V.psicología de la forma) con autores significativos como W.Kohler, M.Werthkeimer y H.F.Harlow.

TEORÍA FUNCIONALISTA

Conciben el aprendizaje como el proceso adaptativo del organismo al medio ambiente una serie de actividades psíquicas o funciones dinámicas. (R.WoodWorth). Sus conclusiones básicas fueron que la idea de la disciplina mental es científica e insostenible. El adiestramiento en la estimación de las longitudes de líneas más largas. Sus experimentos demostraron que la instrucción o el adiestramiento y en la realización de ciertas tareas no fortalece las llamadas facultades para su realización. (Morris L. Bigge "Teorías del aprendizaje para maestros".)

TEORÍA ESTRUCTURALISTA

Explican el aprendizaje como una cadena de procesos interrelacionales dirigidos a la formación de estructuras mentales. Entre éstas se pueden incluir la corriente gestáltica (v.Psicología de la forma) y la epistemología genética, de J.Piaget.

TEORÍA PSICOANALITICA.

Basadas en la psicología Freudiana, han influido en las teorías del aprendizaje elaboradas por algunos conductistas, como la teoría de las presiones innatas, de J.Dollar y N.E.Miller (1959), en la teoría del aprendizaje de la solución y del signo, de Mowrer (1960) o en la teoría de las unidades didácticas, de Sears.

TEORÍA CONDUCTISTA O BEHAVIORISTAS

Interpretan la conducta humana sobre la base de la psicología animal. J.B.Watson es representante significativo, aunque su teoría más bien debe considerarse una modalidad de la del condicionamiento que una nueva teoría.

TEORÍA NO DIRECTIVAS

Centran el aprendizaje en el propio yo y en las experiencias que el individuo posee. Influído por el psicoanálisis, es C.R.Rogers su iniciador y gran impulsor. La incidencia en los movimientos educativos antiautoritarios es indiscutible.

Con el fin de ofrecer una base empírica sólida, los estudios actuales sobre aprendizaje se centran, más que en elaborar teorías, en lograr descripciones detalladas de la conducta en situaciones concretas o en explicar la práctica de los procesos de aprendizaje.

De éstas teorías anteriormente mencionadas, algunas manifiestan posturas conductistas tradicionales con las que tal vez nos enseñaron y aprendimos, sin embargo el aprendizaje no fue significativo y aunado a esto, el mundo es cambiante, por otro lado las técnicas evolucionan y las estrategias conductistas han sido rebasadas por otras corrientes psicopedagógicas.

Retomando la teoría del aprendizaje significativo considerado como la adquisición de significados nuevos, se distingue por varios tipos: Aprendizaje por recepción, proposición y por descubrimiento.

La diferencia principal entre ambos estriba en si el contenido principal de lo que se va a aprender lo descubre el propio alumno o se lo exponen. En el aprendizaje por recepción se le presenta al alumno en forma de exposición explícita o de otro modo que no plantee ningún problema la cual únicamente tendrá que entender y recordar.

En el aprendizaje por proposición es un aprendizaje verbal, se le pide únicamente que aprenda y recuerde sustancialmente lo que estas significan. Mientras el aprendizaje por descubrimiento, el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos. (David P. Ausubel "Psicología Educativa". pág. 46 y 64)

Resumiendo diremos que el aprendizaje es el conjunto de procesos dinámicos encargados de la formación de estructuras y sistemas operacionales por medio de los cuáles, el organismo construye y modifica estándares de su mundo para poder adaptarse a las demandas que sobre él ejerce su medio ambiente.

Estos procesos están siendo analizados a distintos niveles (bioquímicos, fisiológicos, conductuales y cognoscitivos), con esto se deduce que este proceso se da desde experiencias tempranas.

Los propósitos de la enseñanza pueden tener dos motivaciones principales éstas son: por un lado; un nuevo tipo de comportamiento deseado por el hombre, tendiente a superar deficiencias o atender a las aspiraciones surgidas; por el otro, la consideración de los nuevos conocimientos que se han alcanzado acerca del proceso de aprendizaje.

En última instancia, la enseñanza es la que procura corresponder a las exigencias de una época, en función de los nuevos objetivos del hombre en la sociedad y asimismo, de los nuevos conocimientos que se tengan del propio hombre. De hecho, pues, la enseñanza de cada época tiende a formar en el hombre un determinado tipo de comportamiento, y en base en los criterios más avanzados acerca de las formas y posibilidades de aprendizaje. En la actualidad la enseñanza pretende crear las condiciones para que el ser humano sitúe satisfactoriamente impregnado de procesos de comunicación masiva y de acelerados cambios tecnológicos que influyen.¹⁹

CONCEPTO DE ENSEÑANZA

La enseñanza es la transmisión de conocimientos, técnicas, normas, etc., a través de una serie de técnicas e instituciones.²⁰

La enseñanza tiene como meta el logro de ciertos objetivos mediatos (propios fines de la educación) e inmediatos (información, automatización y formativos). El acto de enseñar recibe el nombre de acto didáctico; los elementos que lo integran son: a) un sujeto que enseña (docente). b) un sujeto que aprende (alumno). c) el contenido que se enseña/aprende. d) un método, procedimiento, estrategia, etc., por el que se enseña y el acto docente o didáctico que se produce.

Los estilos de enseñanza vienen configurados por los rasgos del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, por los distintos miembros de los equipos docentes y por las características del centro o comunidad educativa en la que tanto éstos como aquél se integran.

¹⁹ Nércici, op.cit. pág.62.

Para que estos rasgos se configuren como estilo deben tener dos características fundamentales: la consistencia o continuidad a través del tiempo y la coherencia o continuidad a través de las personas. Aunque se podrían utilizar varios criterios para clasificar los estilos de enseñanza (finalidad, principios o recursos didácticos, postura del profesor ante la clase).

Surgen tres estilos fundamentales: directivo (impone, protege, adoctrina) no directivo (abandona, no da importancia, calla) permisivo (estimula, da confianza, explica y da instrucciones).

Entendemos la enseñanza como forma de conducir al educando a reaccionar ante ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos.

Enseñanza es un arte, es decir requiere en el profesor ciertas habilidades del intelecto práctica. El ejercicio de estas habilidades logra eficacia. Lograr eficacia quiere decir que los resultados se obtienen con los medios más adecuados.

Una enseñanza que no produce aprendizaje, sólo por inercia se puede seguir llamando enseñanza. El arte de enseñar es la habilidad para fomentar el aprendizaje eficaz y eficientemente.²¹

En Pedagogía, el término enseñanza es uno de los más confusos. Significa desde el punto de vista activo, el acto por el cual el docente muestra algo en los escolares, así mismo como acción pedagógica, implica un aprendizaje. En cuanto a su plural, enseñanzas significa el conjunto de disciplinas o materias propias de la organización docente. De acuerdo con un estudio fenomenológico de enseñanza, tenemos cinco temas integrantes.

- a).- Sujeto docente o enseñante .- es decir sujeto que muestra el objeto, su imagen.
- b).-Acto enseñante o docente -mediante el cuál la persona que enseña, realiza vitalmente la enseñanza.

²⁰ "Diccionario de las Ciencias de la Educación" Edit: Santillana. pág. 103

²¹ Gutiérrez Sáenz Raúl. "Algunos Aspectos del Arte de Enseñanza" Edit: DIDAC. Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana México. D.F. 1980. pág. 1

c).-Método de enseñanza -procedimiento o vía utilizada por el que enseña para la participación.

d).-Objeto o signo enseñado.

e).-Ser al que se enseña, al que se le muestra el objeto.

Los elementos anteriores son necesarios, si queremos diferenciar la enseñanza del simple a ser humano.

Para que se dé la enseñanza, se requiere y basta la presencia corporal del sujeto enseñado, sin que tal presencia implique su actuación o alguna aprehensión de conocimientos o ideas.

Se podría concluir que la enseñanza es la acción, arte, instrucción, refiriéndose a las actividades que realiza un individuo (el alumno) adquiera conocimiento. Entonces la enseñanza como forma de conducir la diferencia entre aprendizaje y enseñanza se basan, fundamentalmente, en que el aprendizaje hace referencia al alumno y la enseñanza al maestro.

1.2 PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.

El proceso de enseñanza/aprendizaje es cualquier cambio que se manifiesta en la conducta del individuo. La enseñanza consiste, en una transmisión de contenidos desde el enseñante o el libro de texto hasta el alumno. La forma expositiva es la mas utilizada por el profesor, mientras que la memorización es la actividad esencial que realiza el alumno.²²

El aprendizaje se suele convertir de esta forma en algo positivo y cuya finalidad es el acaparamiento de información.

Durante el proceso que tradicionalmente llamamos de enseñanza/aprendizaje, intervienen directa y principalmente los siguientes elementos: el alumno, quien deberá estar totalmente dispuesto a ser conducido en las actividades escolares; el maestro, cuyo principal instrumento deberá estar constituido por técnicas didácticas, por información y experiencias específicas de su oficio, así como por una cultura general que lo hace consciente del servicio y ¹responsabilidad social.

Ambos elementos, maestro y alumno, con diferentes derechos y obligaciones, están regidos por una organización. Los recursos que ayudan al maestro y al alumno para lograr los objetivos educativos son principalmente los planes y programas de estudio, así como los didácticos entre los que destacan los útiles escolares, libros de texto.

Las técnicas didácticas quedan comprendidas dentro de la información y experiencia profesional docente ya mencionada. Además, se da por contado que el hecho educativo como tal queda sujeto a los lineamientos trazados por la política educativa oficial; Por otra parte, la formación de los docentes, para que concluya con una sólida preparación que le permita el dominio de metodologías, principalmente de la lectura y la escritura y a la capacitación para desarrollar en el alumno las habilidades expresivas tanto orales como escritas.²³

Como conclusión diremos que una relativa formación y actitud sub-profesional docente, la falta de congruencia entre la formación técnico-pedagógica de los profesores y los programas vigentes de la educación en general, el empleo de técnicas de programación, el establecimiento o aplicación de instrumentos técnico-pedagógicos como planes y programas a nivel nacional son los responsables de conducir al proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

²² Ibid pág. 5

²³ "Cuadernos de la Lectura y la Enseñanza (práctica pedagógica)" Consejo Nacional Técnico de la Educación. 1957.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden clasificarse en cuatro niveles (nivel de la memoria, nivel de la comprensión, nivel del desarrollo autónomo y nivel de reflexión.)

A continuación resumimos las principales características de los cuatro niveles del Proceso de enseñanza aprendizaje. (Ver Cuadro 1):

Ilustración 1.

<u>Nivel de enseñanza y Aprendizaje</u>	<u>Teoría Básica del Aprendizaje</u>	<u>Atributos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje</u>
1.- <u>Memoria</u> a).- Verbal; Mentalista	Teorías de Disciplina Mental De la familia de la sustancia Mental; los aprendices son activos.	Aprendizaje rutinario de Memoria, Adiestramiento mental, Instrucción repetitiva.
b).- Conductual	Teoría del Condicionamiento E-R, de la familia conductista; los aprendices son pasivos o reactivos.	Condicionamiento o modificación de la conducta, formación de enlaces E-R o reforzamientos R-E. Reduccionista centrado en el maestro.
2.- <u>Comprensión</u> <u>Explicativa</u>	Apercepción; los aprendices son pasivos.	Explicación del Maestro para que los estudiantes capten las generalizaciones, las relaciones, las reglas o los principios; se enseñan hechos en relación a los principios y se utilizan como instrumentos las generalizaciones y los hechos que la respaldan, centrado en el maestro.
3.- <u>Desarrollo</u> <u>Autónomo</u> (<u>Educación</u> <u>Neoprogresiva</u>)	Teoría del desenvolvimiento Natural del humanismo sicodélico o el naturalismo romántico. Los aprendices son proactivos, autónomos –activos positivos.	Fomento de la conciencia intuitiva de cada personalidad; expresión artística de la realización de la propia personalidad; educación negativa sin coacciones, preescripciones ni imposiciones, los sentimientos de una persona son la

		autoridad final para la verdad, centrado en los alumnos.
		autoridad final para la verdad, centrado en los alumnos.
4.- De reflexión o centrado en los problemas; comprensión exploratoria; requiere la participación personal, no solo el interés; es esencial un conflicto o la incompatibilidad de ideas.	Teoría del campo cognoscitivo; los aprendices son interactivos, desde el punto de vista de la percepción y la situación.	Participación intencional y planteamiento y resolución de problemas y obtención de un sentimiento sobre un principio, una idea o un acto; investigaciones y evaluaciones, cooperativas, centradas en el maestro y los estudiantes; la meta es la perplejidad de los estudiantes (muy cercana a la frustración).

APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

Cuando el niño llega a la escuela ha logrado determinados niveles que harán posible el aprendizaje pedagógico, maduración biológica y particularmente neurológica, tránsito del período preoperatorio al operatorio en desarrollo de su pensamiento y sobre todo, un nivel de aprendizaje de las funciones cerebrales superiores que serán necesarias en el aprendizaje pedagógico. Se ha fundamentado porqué el aprendizaje de la lectura conviene hacerla separadamente de la escritura, aún cuando, en la práctica escolar, porque ambas actividades se realizan conjuntamente y de hecho se refuerza recíprocamente. Por estas razones Bertha Derman denomina al aprendizaje conjunto de estas dos actividades de lecto-escritura. Cuando el niño llega a la escuela, lo hace con su lenguaje completamente integrado. Posee un gran reperto de palabras organizadas entre sí en estructuras gramaticales que maneja flexiblemente, y ha adquirido una cantidad muy grande de significados, tanto por las palabras que ya posee como las palabras nuevas que incesantemente sigue incorporando. La base fisiológica está constituida por los estereotipos fonemáticos que el niño ha ido sintetizando en estereotipos motores verbales y que, ahora ya utiliza como fonemas, a los que pronuncia y discrimina auditivamente. La emisión de palabras, es la modalidad de síntesis de los estereotipos fonemáticos en estereotipos motores verbales. El lenguaje es así la materia prima del aprendizaje de la lectura, pero al mismo tiempo, la iniciación de este proceso de aprendizaje está constituido por un proceso continuo de adquisición gnocias visoespaciales. La identificación de formas de letras, o de sílabas o de palabras con su sonido, tiende a consolidar un nuevo tipo de síntesis entre un estereotipo fonemático, un estereotipo motor verbal y estereotipo verbal, simultáneamente. Para hacer más comprensible este proceso, se considera la iniciación del aprendizaje de la lectura como una sílaba como "má" que luego pasará a combinarse en mamá.

Este carácter de aprendizaje de la lectura el papel de la gnosias auditivas como factor que pudiera intervenir en la síntesis de los estereotipos fonemáticos.

Las dificultades, y en general, la habilidad que presentan los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura, especialmente en el primer grado, son de altísimo interés para comprender de qué modo se van dando las respectivas síntesis que forman los estereotipos de la lectura, cuales son las diferenciaciones más difíciles, cuales son los procesos de consolidación más rápidos y cuales los más difíciles y así sucesivamente.²⁴

METODOS DE LECTURA:

Un análisis detenido de los métodos para el aprendizaje de la lectura permite separarlos en métodos de marcha analítica (método global) y métodos de marcha analítica (método silábicos-analfabético). Las designaciones aluden el hecho del que el niño, en el primer caso, debe descomponer lo aprendido, mientras que en los métodos de marcha sintética, el alumno debe ir integrando en unidades mayores lo que va adquiriendo. Efectivamente, el método global suscita la adquisición del estereotipo de la lectura, basando el proceso de aprendizaje en el significado de la palabra (estereotipo verbal).

Los niños, por lo tanto, no logran desde el primer momento toda la configuración de la palabra, la que después pueden descomponer en sílabas y recomponer en otras y algunos estímulos de las gnosias visoespacial comienzan actuando como estímulos más fuertes a los que otros se agregan hasta al cabo de un proceso.

La lectura ha sido definida de varios modos. En forma general la lectura puede definirse de la siguiente manera: 1.- La lectura como correspondencia sonora del signo escrito, o desciframiento sonoro del signo escrito. 2.- La lectura como captación del mensaje del autor, y su valoración crítica. Pero en este caso nos referiremos al concepto (1).

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del "Mejor" o "Más eficaz de ellos".

Existen dos tipos fundamentales de métodos:

-El Método Sintético.- Parte entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método, es el de establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras, durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente.

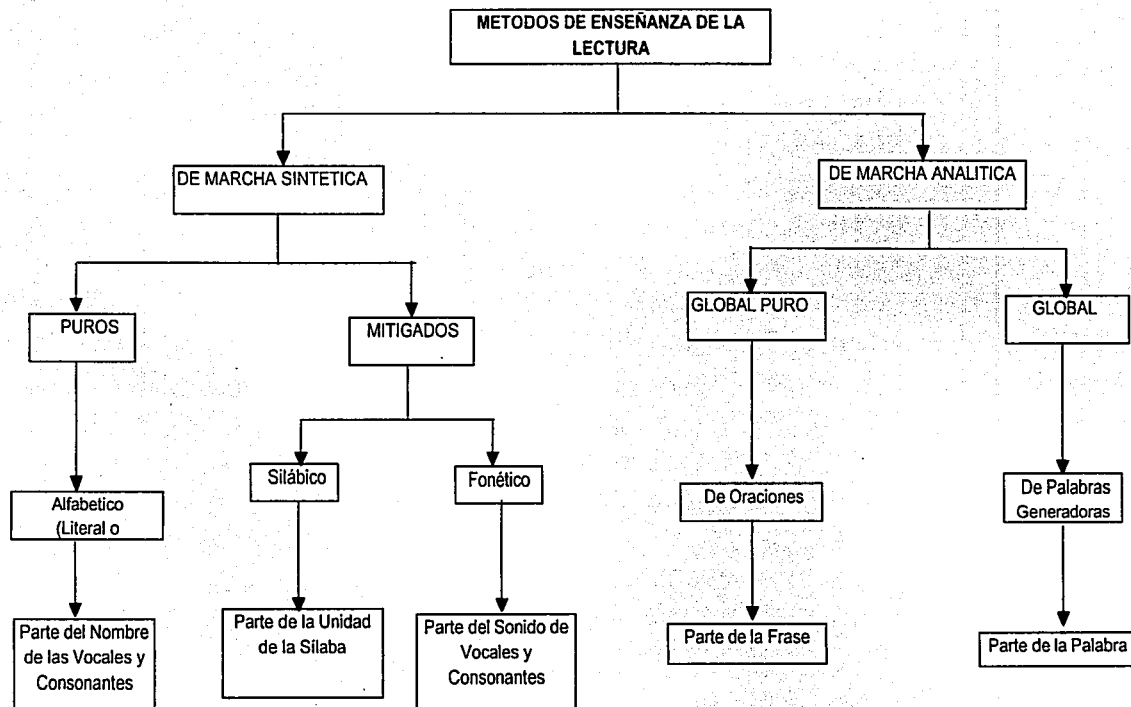
Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral a la unidad mínima del sonido, del habla que es el fonema.

El proceso consiste en comenzar el fonema asociándolo a su representación gráfica.

El Método Analítico.- Para los defensores del método analítico por el contrario la lectura es un acto "global e ideo-visual", ese reconocimiento global de las palabras y oraciones, el análisis de los componentes es una tarea posterior. No importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual, por otra parte se postula que es necesario comenzar con unidades significativas para el educando (de aquí la denominación de ideo-visual).

Veamos la ilustración 2.

CUADRO DE LOS METODOS DE LECTURA



Nota: Tomado del Compendio de Educación Preescolar "Metodologías y Evaluación" -Editorial Aula Santillana 1995, página 45.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la mayoría de los docentes de primer grado, no siguen de manera ortodoxa un método determinado para enseñar a leer a sus alumnos pues mientras mayor es su experiencia y mayores también son los elementos modernos y ayudas didácticas que ponen en juego para matizar su enseñanza, más se apartan del método original y más se van acercando a un método propio que van elaborando en su trabajo cotidiano.

APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Aunque el aprendizaje de la lectura y de la escritura se hacen simultáneamente- donde está justificada la denominación de lecto-escritura con fines expositivos, es conveniente estudiar por separado ambos procesos de aprendizaje con el objeto de delimitar bien los aspectos particulares que conciernen a cada uno de ellos.

No cabe duda, sin embargo, que ambos aprendizajes se refuerzan recíprocamente, no sólo por su contemporaneidad, sino también porque ambos conciernen a un mismo material común; el lenguaje.

Los primeros momentos de la actividad de la escritura en el niño se asimilan al dibujo de los grafemas que como modelos le proporcionan al pedagogo. En la tarea impuesta, el niño apela a su actividad práxica manual, pero con la particularidad de que, como la organización de cualquier otra praxis compromete muchos más grupos musculares que los requeridos y la regulación de su actividad motora es deficiente por lo tanto, se toma indebidamente o por el contrario, se apoya el lápiz con excesiva debilidad sobre el papel.

Con todo, estas etapas caracterizan las primeras manifestaciones de la organización de estos estereotipos práxicos.

Resultado de ellas serán en el futuro la elaboración de los "grafemas" de la escritura, a los que por las razones explicadas preferimos denominar estereotipos de la escritura.²⁵

Su formación pasa por las correspondientes etapas de coincidencia de aferencias propioceptivas correspondientes a los músculos de la mano, táctiles, de presión profunda, y otras que, a medida que se van reiterando en una sucesión más o menos regular, contribuyen a consolidarse como síntesis. El reforzamiento viene no solo por vía de la instrucción verbal, sino fundamentalmente por acción de la posesión anterior de los estereotipos fonemáticos, que ahora pueden ser reconocidos en el proceso de aprendizaje de la lectura. En un momento determinado, pues, se alcanza una aceptable organización de los estereotipos de la escritura.

Es evidente la participación de las gnosias visoespaciales en el aprendizaje de la escritura. La patología del aprendizaje revela que los niños que tienen problemas de discriminación visoespacial que les dificultan el aprendizaje de la lectura, trasladan esas dificultades a la actividad práxica manual, indispensable para el aprendizaje de la escritura. Las diversas ejercitaciones manuales del jardín de niños proporcionan al niño una acentuada capacidad de análisis y síntesis de su analizador cinestésico-motor y , por consiguiente de mayores posibilidades de organizar rápidamente sus estereotipos gráficos. En términos fisiológicos, puede decirse que la ejercitación del jardín provee al niño estereotipos gráficos. El aprendizaje de la escritura corresponde a la elaboración de un conjunto de prexias especiales. Su condición no deriva del hecho de que son praxias manuales, sino que son praxias correspondientes al lenguaje.

La síntesis, tanto en el aprendizaje de la lectura como el de la escritura, en modo alguno se dan como simples sumas, sino como reorganización de estereotipos que comprenden una serie de síntesis internas de gran complejidad, las que den finalmente como resultado los estereotipos de la escritura o de la lectura.

Se han categorizado los principios que rigen el desarrollo de la escritura en tres rubros:

1.- Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga la escritura en su vida diaria, tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales.

2.- Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito esté organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas grafonéticas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

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

(Tomado de "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura"; Páginas: 107-126 ; Editorial Siglo XXI; Ferreori, Emilia; Gómez Palacios Margarita)

REFORZAMIENTO RECIPROCO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, las cosas se dan de tal manera que lo participa en él es una influencia recíproca de diversos tipos de reforzamientos que finalmente consolidan los respectivos estereotipos.

²⁵ Azcoya. T. Juan. Ibid. pág. 160

En la elaboración de los estereotipos de la lectura no intervienen tan sólo los estereotipos fonemáticos sino que participan también los estereotipos verbales, los que intervienen como reforzadores de otro carácter. Igual cosa sucede en la escritura, particularmente cuando se ha alcanzado un grado inicial de aprendizaje de la lectura y el niño puede "ver" los grafemas como partes de significados. El dibujo en el pizarrón, las caracterizaciones de las letras (por su nombre o personificándolas), el recortado, el modelado y la búsqueda de determinadas letras, entre muchos otros, recursos didácticos que actúan como reforzamientos en el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo demás, el trabajo simultáneo con un grafema proporciona por sí mismo un reforzamiento recíproco entre los estereotipos de la lectura y los de la escritura, que da como resultado la aceleración de la adquisición de ambos.

Los niños suelen experimentar dificultades en el manejo de la escritura manuscrita y de imprenta, lo que corresponde a la estabilidad de los estereotipos. En el primer grado, el progreso de la escritura se acelera rápidamente, igual que el de la lectura automática para hacer corrientemente la lectura comprensiva. Ambos aprendizajes están ya consustanciados con el lenguaje, del que se convierten en adecuados complementos. Se comprueba así que el código lingüístico aprendido durante los primeros años constituye el material del código lecto-escrito adquirido en la escuela.

La escritura es la expresión gráfica del lenguaje. Consiste en representar las palabras por medio de signos gráficos convencionales.

En el aprendizaje de la lecto-escritura, como en cualquier otro tipo de aprendizaje, lo más valioso e importante es detectar las diferencias individuales y las necesidades de la enseñanza, convirtiéndose en la primera regla para posteriormente decidir cómo tratar a cada niño y respetar su nivel de madurez.

El niño tendrá el "éxito" en su aprendizaje de la lecto-escritura cuando esté preparado para ello, y esta preparación, está condicionada a diversos factores internos y externos a él (de acuerdo con J. Downing)

En el desarrollo intelectual están contenidos los aspectos claves de la madurez para la lecto-escritura. La inteligencia general y las condiciones físicas son importantes, pero de mayor significación aún son los tres factores que están específicamente relacionados con éste tipo de aprendizaje:

- 1.- Discriminación Visual y Auditiva.
- 2.- Desarrollo del Lenguaje Oral y Vocabulario.
- 3.- Desarrollo Cognoscitivo de Conceptos Especiales y las Capacidades de Razonamiento que se emplean en la Lectura.

Los tres factores anteriores, son necesarios ya que se encuentran involucrados en el lenguaje hablado (estructuras temporales) y en el lenguaje escrito (espaciales), cuya correlación dará lugar a la lectura, en caso contrario o de no ser así, se provocaría variados problemas de aprendizaje como la discalculia, dislexia, disgrafía, etc.

CAPITULO 2

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En las últimas décadas ha surgido un creciente interés por desarrollar métodos y procedimientos que permitan incidir de manera efectiva en la solución de problemas de aprendizaje. Uno de los factores determinantes para instrumentar soluciones efectivas consiste en contar con información que permita tomar las decisiones adecuadas. Un problema importante lo constituye el hecho de que en todo salón de clases existen niños que no logran ajustarse a los requerimientos escolares, a pesar de que se considera que poseen el potencial necesario. En términos generales a este tipo de niños se les ha denominado sujetos con "Problemas de Aprendizaje". Existe considerable controversia al respecto de la definición del área de problemas de aprendizaje. Proponiendo diversas definiciones que no han logrado una total aceptación. Como señala Siegel (1988) el área no ha logrado consolidarse porque aun no se resuelve el espacio de la definición. A su vez, Shepard y Smith (1983) afirman que las limitaciones de los trabajos realizados para identificar a los niños con problemas de aprendizaje surgen de la falta de definiciones operacionales.

Aunque se han hecho grandes adelantos en el área de los problemas de aprendizaje, todavía no se cuenta con una definición clara y precisa que resuelve muchos de las incógnitas que se tienen sobre estos niños. Sin embargo es necesario tomar una definición que sirva como punto de partida para elaborar las estrategias de enseñanza adecuadas.

2.1 DEFINICION DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Los problemas de aprendizaje se refieren a un conjunto de trastornos heterogéneos que se manifiestan a través de dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y calcular. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son originadas por una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una incapacidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de minusvalidez (como deterioro sensorial, retraso mental y perturbación emocional y social) o influencias ambientales (deficiencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicógenos) no es resultado de aquellas condiciones o influencias. (National Joint Committee for Learning Disabilities 1984).

Gearheart (1985) señala que los niños con incapacidades para el aprendizaje manifiestan una discrepancia grave entre su rendimiento escolar y su habilidad intelectual en ciertas áreas como la expresión oral y la expresión escrita, la comprensión auditiva de la lectura, la lectura y las matemáticas y además, se pueden encontrar las siguientes características: Demora en el desarrollo del lenguaje hablado, orientación en el espacio deficiente, distracción, incapacidad para seguir instrucciones, perturbaciones de la memoria.

Los niños con "incapacidades para el aprendizaje específica", son aquellos que tienen trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o en el uso del lenguaje ya sea hablado o escrito, lo cual puede manifestarse en la habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o efectuar cálculos tales como los impedimentos en la percepción, lesiones cerebrales, mal funcionamiento cerebral mínimo, dislexia y afasia del desarrollo.

Este término no incluye a los niños que tienen incapacidades para el aprendizaje que son principalmente el resultado de impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbaciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas.²⁶

Lester Tarnapol, en su libro "Dificultades para el Aprendizaje" nos dice... "El término disfunción cerebral mínimo se aplica a los niños de inteligencia normal, que tienen algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave, que se asocian a desviaciones de función del sistema nervioso central"²⁷

Kirk y Gallagher, sugiere tres criterios que deben alcanzarse para considerar a un niño con incapacidades para el aprendizaje, y son los que a continuación se señalan: a) una discrepancia entre el potencial de niño y su logro actual. b) un criterio de exclusión. y c) la necesidad de servicios de educación especial. Hammill, desafía la noción de que solamente niños con C.I. normales sean identificados como un problema de aprendizaje basados en dos argumentos: 1) Las pruebas de C.I. se componen de reactivos que miden aprendizaje pasado, si un niño con problema de aprendizaje no conoce lo suficiente sobre lo que se pregunta en la prueba, obtendrá puntajes de retardo mental. 2) Hay muchas fuentes de error de medición involucrado en la prueba de C.I. de manera que dificultan un diagnóstico preciso como para decir "este niño es levemente y con problemas de aprendizaje".

Los esfuerzos para aclarar y establecer la definición de problemas de aprendizaje, continuarán. Ya que hay nuevas hipótesis que contribuye nuevas teorías. A medida que se generan más teorías la definición será ampliada.

²⁶ García Jasso Luis "Problemas de Aprendizaje" Memorias 1er seminario. pág. 3

Los criterios para determinar la existencia de incapacidades para el aprendizaje son los siguientes:

1.- El niño tiene una discrepancia grave entre el logro y la habilidad intelectual en una o más de las siguientes áreas: a) Expresión oral. b) Comprensión al escuchar. c) Expresión escrita. d) Habilidad básica en la lectura. e) Comprensión en la lectura. f) Cálculo matemático. g) Razonamiento matemático.

2.- No se identifica a un niño con incapacidades para el aprendizaje si la discrepancia grave entre la habilidad y el logro es primordialmente resultado de: a) Un impedimento visual, auditivo o motor. b) Retraso mental. c) Perturbación emocional. d) Desventajas ambientales, culturales o económicas. e) Deficiencias en el sistema escolar. (B.R. Gearhart, "incapacidad para el aprendizaje").

Para finalizar diremos que los problemas de aprendizaje su concepto es misterioso y complejo. El campo no se ha delimitado de una manera fiable. Lo más que puede hacer un especialista es deslindar ciertas áreas potencialmente reveladoras.

Las definiciones más utilizadas sobre problemas de aprendizaje surgen de la necesidad por parte de organismos oficiales de saber cuales son los alumnos que presentan trastornos específicos en su proceso de aprendizaje, con objeto de ayudarles pedagógicamente.

2.2 CLASIFICACION DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

La opción por no incluir a esos niños excepcionales entre los que padecen problemas de aprendizaje es arbitraria y generalmente se basa en prácticas administrativas, pero sin intención de negar la presencia de trastornos en el aprendizaje en los grupos excluidos por la definición.

Podemos deducir de todo lo expuesto que el término problema de aprendizaje es muy amplio; que incluye aspectos tales como la "dislexia", "dislalia", "disgrafía", discalculia, disortografía. Dificultades que presentan alumnos con inteligencia normal o superior y que, al menos en teoría, tienen un pronóstico académico favorable pueden ser superadas con una atención educativa especial.

A continuación se explicaran brevemente los siguientes aspectos:

DISLEXIA:

Trastorno en el aprendizaje de la lectura y escritura.- Un niño disléxico es aquel, que con una inteligencia normal o superior y un proceso de escolaridad normal, no consigue un rendimiento adecuado en el aprendizaje de la lecto-escritura y presenta una inmadurez.

DISORTAGRAFIA:

Dificultad para escribir correctamente las grafías del idioma.

DISCALCULIA:

Dificultad para la elaboración de cálculos matemáticos. La perturbación afecta tanto a la interpretación y utilización de términos numéricos como la adquisición de las nociones de cantidad y número; y la automatización de los mecanismos operativos.

DISGRAFIA:

Incapacidad de reproducir total o parcialmente rasgos escritos. Se presenta también como trastorno evolutivo que se traduce en una dificultad y lentitud excesiva en el trazado (dibujo y escritura).

DISLALIA:

Trastorno en la articulación de habla que no obedece a patología del sistema nervioso central.

Los problemas de aprendizaje incluyen, además otros problemas escolares que presentan los alumnos con un coeficiente intelectual alto, normal, o bajo, difíciles de superar y en muchos casos insuperables, suelen tener un fondo patológico que se proyecta en aspectos sensoriales (audio-mudez, ceguera, etc.) o nerviosos (afasias, lesiones cerebrales, etc.).

¿Quiénes son los niños con problemas de aprendizaje? Los estudios sobre la incidencia que reportan de 5 a 30 por ciento de la población escolar, indican que no hay una definición operacional estándar como se menciona al principio de este capítulo. Algunos prominentes educadores especiales, sienten que la tendencia de ampliar la clasificación para incluir a más y más niños, indica un mal entendimiento del concepto y solamente debilita los servicios que prestan a estos niños. Mientras que todos están de acuerdo que los niños que tienen cualquier problema, mayor o menor, deben recibir ayuda, los servicios para los problemas de aprendizaje deben reservarse para aquellos cuyos problemas son severos y específicos. Kirk, sugiere una solución a este problema. El dice que todos los maestros de clases regulares (primaria), deberían tener acceso a asesoría para ayudar al 10% de los niños de cualquier grado que requieran ayuda adicional.

Estos profesionistas podrían ayudar entre 30 y 40 niños por año. Un segundo grupo de educadores especiales, consistiría de especialistas entrenados en problemas de aprendizaje que trabajaría exclusivamente con aquellos niños que requieren de una ayuda más intensa y directa. Los maestros atenderían solamente de 5 a 6 estudiantes por año.

La discusión de qué constituye un "verdadero" problema de aprendizaje es probable que continúe por mucho tiempo. Creemos que no es tan importante cómo se llame a un problema de aprendizaje del niño, sino que las escuelas proporcionen un sistema de educación especial que sea responsable de las necesidades individuales de todos los niños que tienen dificultades para aprender.

CAPITULO 3

DISLEXIA

Al nacer la escritura... nace la historia. La posibilidad de expresarnos, por medio de un lenguaje gráfico significó un gran avance en la evolución cultural del género humano.

El niño que no aprende a leer y escribir como la mayoría de los pequeños de la misma edad, esta sujeto también a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior. El niño que lee con dificultad y que al escribir comete muchos errores pueden tener problema en la adquisición general de conocimientos, puesto que éstos se trasmiten a través de la lectura y la escritura.

3.1. ANTECEDENTES

Fue en Berlín cuando Stuttgart, en 1887, sugirió por primera vez el término dislexia. Kussmaul, un año antes, ya había hablado de las perturbaciones en la lectura y escritura como pérdida afásica. En 1892, Déjerine describió a la dislexia como padecimiento "ceguera verbal".²⁷

En 1896, W.Pringle Morgan expresa el caso de un niño de 14 años que no había aprendido a leer y a escribir. Morgan explica que el caso representa un típico de ceguera verbal congénita.²⁸

Illing y Ley al referirse a la ceguera verbal congénita como afectación grave del cerebro, precisan aún más el trastorno de la lectura, expresando que se trata de pacientes que sin padecer ninguna afectación de la vista, no ven lo que está escrito, y cambiando la denominación del cuadro lo llaman Alexia, es decir imposibilidad de leer.²⁹

Más tarde Decroly, describe dos tipos de alexia la literal, en la que el enfermo no puede leer letras separadamente, pero sí palabras; y la verbal, que imposibilita la lectura de palabras, pero no de letras.³⁰

En 1919 McCready sostiene que la ceguera verbal, la sordera verbal, el retraso en la adquisición del lenguaje y la tartamudez, tiene su origen en la variación biológica de los centros cerebrales superiores. En 1920, un neurólogo y Psiquiatra Norteamericano Samuel Orton, le dio gran impulso a la investigación de la dislexia.

Utilizando el término de strephosimbolla (del griego strephein=torcer y symbolos=símbolos) para significar la presencia en la lecto-escritura de inversiones de letras o símbolos. Aparece también una corriente lingüística en la que su principal representante es Ingram, quien sostiene que tanto la ceguera verbal congénita, las alexias, las disfasias y las dislexias son perturbaciones del lenguaje, con proyección a la esfera simbólica. Involucra en este cuadro, el retardo en la aparición del habla, los defectos de la articulación y pronunciación de palabras, los trastornos de la lectura y de la escritura.³¹ Síntomas que denomina como afasia severa en la adquisición del habla, acompañado por dificultades graves en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

²⁷ Quiros, B. De Julio "La Dislexia en la niñez". Buenos Aires, 1990. pág.27.

²⁸ Ibid. Quiros pág.28.

²⁹ Op.Cit. Quiros pág.29

³⁰ Giordano Luis "Los fundamentos de la Dislexia" Buenos Aires, 1987. pág.23

³¹ Ibid. Giordano pág. 24

En 1930 ya existían algunos de los conceptos fundamentales sobre factores que incidían en la dislexia tales como retardo lingüístico, zurdería (especialmente contrariado), desorientación espacial y perturbaciones emocionales. Sobre los factores familiares y hereditarios no se hacía aún hincapié situación que se mantuvo hasta que se presentaron los estudios genéticos de Hallgren en 1950. Hallgren realizó experiencias con gemelos monocigotos y dicigotos y llegó a la conclusión de que la dislexia de desarrollo es hereditario, pues la incidencia de este problema en gemelos monocigotos, es de 100%. Esto explica que frecuentemente encontremos en los padres, los abuelos, los tíos o algunos hermanos disléxicos han presentado alguna vez dificultad en su aprendizaje o en el desarrollo de su lenguaje, y podemos asegurar que la predisposición a la dislexia se transmite por vía genética, con mayor frecuencia a través del padre que la madre y se observa más comúnmente en el sexo masculino.³²

En nuestros días han centrado los estudios en el aspecto pedagógico, en el que la inmadurez, los trastornos de la palabra no corregidos, la herencia y el ambiente fundamentalmente, son los responsables de la aparición de la dislexia. La nomenclatura utilizada es variada y de igual forma que se habla de dislexia de desarrollo, se habla de dislexia específica de evolución genética, estrefosimbolia, trastorno de la lectura primaria y ceguera verbal congénita.

3.2 DEFINICIONES DE LA DISLEXIA

Quizá no haya otra sub-área de la educación especializada envuelta en un debate y una confusión tan continuos como existen al determinar al niño disléxico deben considerarse poseedores de trastornos de aprendizaje. Es por lo tanto necesario dar a conocer las diferentes definiciones que existen.

"Dificultades es en el aprendizaje del lenguaje simbólico y consecuentemente, en su adaptación escolar.

La dislexia consiste en la desintegración de las asociaciones a la lectura, lo que causa una dificultad manifiesta al leer. Alexia es la imposibilidad absoluta de leer, o es el trastorno en su grado máximo. La agrafia y disgrafia se refieren respectivamente a la imposibilidad y dificultad para escribir; pero por una extensión del vocablo usamos el término de "dislexia" comprendiendo ambos problemas (lectura y escritura).³³ "La Dislexia puede ser un síntoma de la afasia, pero también puede observarse en pequeños con un lenguaje bastante desarrollado que están cursando sus estudios primarios con éxito excepto en lo que se refiere a las materias que debían ser asimiladas por las áreas afectadas. Aunque este trastorno ya había sido reconocido desde 1877 por Kussmaul, quien lo denominó "ceguera verbal", fue hasta 1917 cuando Hishelwood usó por primera vez el término "dislexia" para designar la anomalía consistente en la dificultad para interpretar el lenguaje manuscrito o impreso a pesar de ser niños intelectualmente normal y sin trastornos."³⁴

"Dislexia específica o dislexia de evolución, a un conjunto de síntomas reveladores de una disfunción parietal o parietal occipital generalmente hereditaria, que afecta el aprendizaje de la lectura en un continuo que va de leve a severo, se acompaña de trastornos en el aprendizaje de la escritura, ortografía, gramática y composición. En una mayor proporción, la dislexia específica afecta a varones. El término dislexia es aplicable a una situación en la cual el niño es incapaz de leer sus iguales, a pesar de poseer una inteligencia normal, salud y órganos sensoriales intactos, libertad emocional, motivación e incentivos normales e instrucción adecuada."³⁵

³² Op.cit. Quirós pág.29

³³ Nieto Margarita "El Niño Disléxico" 2da. Edición Edit:Prensa Médica. pág.18

³⁴ Ibid Nieto pág.19

Luis Giordano usa el término en su libro "Fundamentos de la Dislexia" como dislexia escolar verdadera caracterizándola por determinados atributos y cualidades específicas que define su cuadro psico-médico-pedagógico limitando en condiciones fundamentales. La dislexia escolar verdadera aparece en el primer grado al iniciarse el aprendizaje, como un trastorno en la identificación, reproducción, comprensión e interpretación de los signos hablados y escritos, descubriéndose en un comienzo en el aprendizaje de la lectura. Apareciendo al emplear métodos inadecuados para la enseñanza de la lectura y escritura. La dislexia es un trastorno específico del proceso de aprendizaje de lecto-escritura, que no ha tratado a tiempo se complica agravándose dejando secuelas.³⁶

Mientras Dale R. Jordan define a la dislexia como la incapacidad de procesar los símbolos del lenguaje. Esto significa que el niño no puede cumplir las tareas escolares en que se utilizan los sonidos, discontinuos del lenguaje hablado o los símbolos del lenguaje escrito. La dislexia es percibida como continuo, que va desde, las formas más moderadas de confusión de símbolos a síndromes complejos de inhabilidad. Las metodologías tradicionales de la enseñanza en el aula dan por supuesto que todos los niños pueden llegar a dominar tres clases de símbolos del lenguaje: los audiorales, utilizados al hablar, y escuchar, los impresos, empleados al leer, y los símbolos de la escritura.

Los niños disléxicos no logran dominar los símbolos del lenguaje ni su percepción se produce de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Algunos disléxicos no pueden manejar el proceso requerido para convertir el lenguaje oral en formas simbólicas escritas, proceso que a menudo se denomina "codificación". Esto significa que dichos niños no pueden codificar por escritos y con exactitud lo que oyen.

³⁶ Op.cit. Nieto pág.20

Otros disléxicos experimentan dificultades para descubrir el significado de los símbolos, vale decir que no pueden "descifrar" lo que perciben en forma impresa. Otros aún, no pueden expresarse por escrito, ya que no recuerdan como formar correctamente determinadas letras.

Estos estudiantes son incapaces de controlar la dirección de los símbolos escritos, lo que redundaría en que su escritura sea inaceptable. Dichos tipos de inhabilidad se complican aún más por la tendencia a percibir los símbolos sentidos invertidos (con la parte de arriba vuelta hacia abajo e izquierda) o en el aula, no obstante, reside en que son pocos los educandos aquejados de un tipo único de dislexia. Por lo general, en los niños disléxicos se combinan dos o tres clases de deficiencias perceptuales lo cual contribuye a que el mal sea aún más difícil de corregir.

Existen tres tipos de dislexia: Dislexia Visual, Dislexia Auditiva, y Dislexia Disgrafía. El tipo más común de la dislexia es la dislexia visual es la inhabilidad para captar el significado de los símbolos de lenguaje impreso no perciben relaciones seriadas, no recuerdan el orden de los meses del año, días de la semana. La dislexia visual es la más fácil de corregir. El tipo de dislexia más difícil de corregir es el que radica en una inhabilidad para percibir los sonidos separados del lenguaje oral (dislexia auditiva). No identifica diferencias leves entre los sonidos vocales, o consonantes le es imposible asociar sonidos específicos con los respectivos símbolos impresos. El tercer tipo de dislexia reside la inhabilidad para coordinar músculos de la mano y el brazo es una serie de "garabatos".

Podemos concluir, que la mayor parte de estas indica que debe haber una considerable o significativa discrepancia entre el nivel real de funcionamiento del niño y el nivel de funcionamiento que podrá esperarse si consideramos cuidadosamente el potencial intelectual del niño, su capacidad sensorial y sus experiencias educativas.

³⁶ Op. cit. Giordano pág. 26-27

La mayor parte de las definiciones excluye la debilidad mental y trastornos visuales y auditivos. Muchas excluyen las alteraciones emocionales si estas son primarias, es decir, y no son resultado del mismo.

3.3 CAUSAS DE LA DISLEXIA

A través de los años y de extensas y variados estudios, aún no ha sido establecidos los orígenes reales de la Dislexia. Algunos autores hablan de un origen neurológico, otros dicen que la principal causa es la herencia y otros más que inician al tener acceso al aprendizaje. Pero, bien puede ser una combinación de esos factores. Analizando los diferentes criterios, las causas quedan clasificados de la siguiente manera:

- 1.- Origen Orgánico
- 2.- Origen Hereditario
- 3.- Origen Psicosocial

ORIGEN ORGÁNICO

a) Daño Cerebral:

La primera lesión que asignaron como causa de la dislexia, fue la del gyrus angularis, con Berghan, Kerr, Morgan, Kussmaul y otros. Se sucedieron las lesiones de las áreas 17,18 y 19 del lóbulo occipital, para pasar a toda la región temporo parietal del cerebro más aún toda la corteza cerebral como lo expresaron Jackson y Head.

b) Inmadurez:

Para que un niño pueda alcanzar el aprendizaje de la lecto-escritura, es necesario que haya alcanzado cierto grado de madurez en todas las esferas de su desarrollo que están interrelacionadas entre sí, cognoscitivas, afectiva y madurez.

Esta madurez global sólo se alcanza cuando neurológicamente el niño está maduro. K. de Hirson describe de madurez del sistema nervioso, caracterizando por un retraso de la lateralización, de la coordinación muscular fina, de la organización espacial y una insuficiencia del desarrollo de todos los procesos perceptivos. "Según Piaget, la maduración cerebral suministra ciertos números de potencialidades que se realizan más tarde en función de sus experiencias del medio social (aprendizaje)".³⁷

c) Alteraciones del Lenguaje:

P. Debray y M. J. Mattlinger señalan la frecuencia excesivamente alta de trastornos del lenguaje en sus antecedentes. McCready fue el primero en relacionar claramente el retraso en la adquisición del habla y la dislexia.

d) Disfunción Cerebral Mínima:

Se habla de la no funcionalidad de algunas áreas de la corteza cerebral, como causa de la dislexia. Disfunción provocada por:

- 1.- Existencia de un familiar cercano que presente o haya presentado problemas de lenguaje o dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- 2.- Dificultades en el parto, como anoxia (falta de oxígeno al nacer) hiper-madurez, premadurez de tiempo y/o peso.
- 3.- Enfermedades infectocontagiosas que hayan producido en el sujeto periodos febriles con vómitos, convulsiones y/o pérdida de conocimiento.
- 4.- Retraso en la adquisición del lenguaje y/o perturbación en la articulación.
- 5.- Retraso en la locomoción.
- 6.- Problemas de dominancia lateral.

2.- ORIGEN HEREDITARIO.

La herencia es el factor causal de la dislexia. Sus seguidores expresan que se trasmite de generación en generación. Hallbren realizó un estudio, serio y detallado que lo llevó a la conclusión de que la dislexia específica llamada de evolución, se debía a un factor hereditario que resultaba de un gene monohíbrido dominante autosómico con manifestación prácticamente completa. Después de comprobar que un 32% de los padres de niños disléxicos presentaban trastornos en la lecto-escritura. C. J. Thomas fue el primero en la dislexia.

3.- ORIGEN PSICOSOCIAL

Un conflicto entre los niños y su medio psicosocial altera su proceso de aprendizaje en la lecto-escritura. Por eso subdivide en estos aspectos:

a) Aprendizaje de la lecto-escritura

"Sazzo, Ajuriaguerra, C. Burt, Borel y Mainsonny, entre otros, han sostenido que el trastorno específico de la lectura y la escritura, no existirá, mientras no se inicie el aprendizaje de estas dos asignaturas, es decir, está condicionado a ese aprendizaje y por eso, adquiere características determinantes. Las experiencias por otra parte, así lo demuestran cuando se retrasa más el proceso del aprendizaje, más tarda en aparecer la dislexia escolar, con todas sus variaciones".³⁸

b) Idiomático.

³⁷ Op.cit. Nicto pág. 7

La interferencia de fonemas y grafismo distintos de los usuales en castellano, que el alumno, oye y reproduce en el período de iniciación del aprendizaje de la lectura, contribuyen para que el pequeño confunda letra y sílabas de igual sonido y trasponga el lugar de las letras, hasta llegar, en algunos casos, a la mezcla ininteligible, observándose un verdadero cuadro de dislexia escolar. Por lo que el bilingüismo puede ser una gran ayuda en la aparición de la dislexia.

c) Trastornos afectivos

Los trastornos de tipo emocional provocarían situaciones de ineptitud en los educandos, gran parte relacionados, con inhibiciones que los obligan a leer mal. Las corrientes psicoanalíticas, sostienen algunos, que todos los problemas que surgen del aprendizaje de la lectura, tienen como causa fundamental una anomalía emocional. Sin embargo, se dice que el trastorno o dificultad emocional forma parte del cuadro del niño disléxico.

OTRAS CAUSAS

Causas Asociativas.-

La dislexia es una consecuencia de la dificultad o incapacidad para asociar el estímulo visual (grafía) y con su sonido correspondiente (fonema) y con su equivalente semántico. De esta dificultad nacen las confusiones de letras, omisiones, agregados, e inversiones.

Causas Metodológicas.-

La dislexia es una consecuencia de la utilización de métodos inadecuados para enseñar a leer y escribir (dificultad de globalización).

Causas Auditivas.-

La dislexia es un trastorno de la escucha, discriminación auditiva (de fonemas).

Causas Cognoscitivas.-

Los desordenes en la lectura son causados por problemas cognoscitivos: el alumno disléxico presenta dificultades para comprender y discriminar los conceptos básicos imprescindibles en el aprendizaje lector: fonemas, grafías, palabras.

3.4 SINTOMATOLOGÍA

Los denominados síntomas, fallas o trastornos indistintamente, en relación directa con el proceso de aprendizaje de la escritura son los siguientes: 1) se presenta con mayor frecuencia en el dictado, que en la copia y en la redacción. 2) Por lo general, cada alumno comete en el dictado dos, o tres o más errores no ortográficos simultáneos.

SINTOMAS RELATIVOS A LA ESCRITURA

A continuación se mencionará algunos errores comunes en el disléxico en la escritura:

a) Omisión de letras, sílabas y palabras.-

Se llama omisión al trastorno más frecuente del alumno disléxico que consiste en el olvido de letras, sílabas o palabras, al escribir o al leer las principales causas de omisión de letras, sílabas y palabras son las siguientes: 1) Defectos del lenguaje hablado. 2) Fallas en los patrones audiovisuales. 3) Fallas en la coordinación visoaudiográfica. 4) Lectura acelerada.

b) Confusión de letras de sonidos semejantes.-

La confusión de letras es el síntoma que presenta algunos disléxicos por el que confunden las letras y sílabas que al pronunciarse tienen sonidos semejantes (d x p) (t x d) (l x n). Las principales causas de la confusión de letras y sílabas de sonidos semejantes son los siguientes: 1) Disminución de la agudeza auditiva. 2) Trastornos de la percepción auditiva. 3) Incoordinación audiográfica. 4) Incoordinación audiovisográfica.

c) Confusión de letras de formas semejantes.-

Se llama así a la importancia del alumno disléxico para distinguir las letras de forma semejantes (bropece x tropece). Las principales causas de la confusión de letras de formas semejantes son las siguientes: 1) Trastornos de la percepción visual. 2) Incoordinación visográfica. 3) Defectos de reaudibilización. 4) Miopía.

d) Confusión de letras de orientación simétrica.-

Este síntoma se caracteriza esencialmente por la dificultad que presenta el alumno disléxico para distinguir, con claridad las letras de igual orientación simétrico (d, b, p, q, escribe qocos x pocos). Las principales causas, de la confusión de letras de orientación simétrica son las siguientes: 1) Trastornos de la lateralidad. 2) Fallas en el esquema corporal. 3) Trastornos de la situación espacial.

e) Transposición de letras y sílabas.-

La transposición llamada también traslación es el cambio de lugar de las letras, sílabas en el sentido derecha-izquierda (escribe el x el, sol x los). Las principales causas son: 1) errores en la ordenación. 2) fallas en la secuencia. 3) defectos en el ritmo. 4) trastornos en el nudo categorial.

f) Inversión de letras.-

Es el síntoma por el cual el alumno disléxico, al escribir o leer, rota la letra de 180° y la invierte totalmente (luega x juega). Las principales causas de la inversión son las siguientes: 1) Trastornos de la situación espacial. 2) Confusión Ideográfica. 3) Trastornos de la percepción visual.

g) Agregados de Letras y Sílabas.-

Es el síntoma por el cual el alumno disléxico agrega letras, o sílabas, cuando lee o escribe (salire x salir). Las principales causas de los agregados de letras son: 1) Fallas en el proceso de globalización. 2) Trastornos del ritmo. 3) Trastornos perceptivos.

h) Separaciones de Letras y Sílabas.-

Los alumnos que cometen separaciones al escribir, no unen las letras y las sílabas que forman cada palabra, o no las separan (ma-mi-ta x mamita, lasflores x las flores). Las causas de las separaciones de letras y sílabas son las siguientes: 1) Trastornos perceptivos. 2) Fallas del sincretismo. 3) Trastornos del nudo categorial.

i) Contaminaciones.-

Se comete contaminación, cuando la omisión de una sílaba o letras se pretende corregir trasladándola a otra parte de la misma o de otra palabra (mamita, mei ama, x mamita me ama). Las principales causas de la contaminación son las siguientes:

- 1) Trastornos de la seriación. 2) Trastornos del ritmo. 3) Falla en la apreciación ideográfica.
- 4) Trastornos audiovisomotrices.

SINTOMAS RELATIVOS A LA LECTURA

Se clasifican en cuatro grupos principales de los trastornos de la lectura son los siguientes:

1.- Grupos de los que tienen lectura carencial o disléxica verdadera.-

Son todos aquellos disléxicos que al leer, cometen uno o varios de los errores consignados en los diez síntomas del dictado. Es decir que leen omitiendo letras, sílabas o palabras. Confundiendo letras de sonidos o formas semejantes, cambiando de lugar las letras o sílabas. No es preciso que cometan la misma falla al escribir que al leer, es decir, que cometan omisiones en el dictado y en la lectura.

2.- Grupo de los que tienen fallas en el ritmo.-

En este grupo pueden presentarse tres tipos de lectura:

a) Lectura bradiléxica o lenta.-

Como lo indica, el alumno lee lentamente, con muchas pausas.

b) Lectura taquiléxica o acelerada.-

El alumno llama la atención por la velocidad que imprime a lo que lee, se apresura demasía.

c) Lectura disrítmica o desordenada.-

El alumno presenta un gran desorden al leer. De pronto lee muy rápido, como puede hacer pausadamente, pero siempre sin guardar el orden, ni respetar las pausas y los signos de puntuación.

3.- Grupo de los que presentan fallas gnósticas o del conocimiento.-

Todos estos alumnos presentan un cuadro grave de dislexia, pues ninguno de ellos ha aprendido a leer. Hay dos tipos de lectura:

a) Lectura amnésica.

En estos casos, el alumno, de tanto oírlo o repetirlo, ha aprendido el texto de la lectura de memoria, y aparentemente lee con corrección; pero en cuanto se le indica que lea una determinada palabra, silbaba o letra es incapaz de hacerlo, porque no sabe leer.

b) Lectura Imaginaria.

Este tipo de lectura, se halla especialmente en primero y segundo grado. Los alumnos de lectura imaginaria tampoco saben leer. Para hacerlo, se vales de la lamina que ilustra el libro, e inventan un texto pretendiendo describirlos. Así si en la ilustración aparece un gato con una niña, leen, por ejemplo: La niña y el gato, cuando el texto del libro es totalmente distinto.

4.- Grupo de los que tienen trastornos de la globalización.-

Se hallan cuatro tipos diferentes de lectura:

a) Lectura subintrante o arrastrada.

Tanto en este tipo de lectura como en las que se denominan repetidas, se debe a trastornos de la motricidad ocular o del campo visual, no se hallan en condiciones para captar, en forma global, total, las palabras que leen.

Por ejemplo para leer la palabra mamita, dice maaaaaaa mita o sino, ma, ma, mamita. En la lectura arrastrada precisamente prolongan la pronunciación de la sílaba, la arrastran.

b) Lectura repetida propiamente dicha.

Estos alumnos repiten en voz alta, varias veces, las primeras sílabas. Por ejemplo leen ma-ma-madera en lugar de madera, lili,li,librito en vez de librito.

c) Lectura de tipo o formas mixtas de este grupo, suelen hallarse en los alumnos disléxicos que tienen a la vez, lectura arrastrada y repetida, sea silenciosa o repetida propiamente dicha.

d) Lectura repetida silenciosa.

En este tipo de lectura, el alumno realiza las repeticiones en voz baja, para después leer toda la palabra en voz alta. Por ejemplo, dice ma, ma, ma en voz baja para después leer correctamente, mamita.

SINTOMAS EN EL PROCESO DE MADURACIÓN

Los trastornos, fallas o síntomas se circunscriben, a la incuestionable influencia de la maduración. El predominio del proceso madurativo:

- 1) El proceso de maduración se inicia antes del aprendizaje, a través de los padres y en el momento de la fecundación.
- 2) El proceso de maduración acompaña al individuo toda la vida, en mayor o menor grado.
- 3) El proceso de maduración por ser una función del sistema nervioso como todo lo vital, se constituye en base obligada en que deberá asentar el aprendizaje.
- 4) Sin proceso de maduración, no existe posibilidad de aprendizaje.
- 5) La calidad y el nivel del proceso madurativo establecen las limitaciones de la fuerza del aprendizaje, y lo condicionan.

SINTOMAS PERCEPTUALES Y MOTRICES

Las características descritas en la lectura de los disléxicos rara vez se presentan aisladamente, a menudo se acompañan de otros síntomas que alteran al aprendizaje:

a) Alteraciones en la Memoria.

- 1.- Dificultades para el recuerdo inmediato.
- 2.- Dificultades en el recuerdo de sonidos o palabras que escuchan.
- 3.- Dificultad para memorizar visualmente los objetos, palabras o letras.

b) Alteraciones en la memoria de series y secuencias.

- 1.- Dificulta para aprender series tales como: los días de la semana meses, del año y alfabeto.

c) Orientación Izquierda-Derecha.

El niño no puede ubicar la derecha e izquierda en su propio cuerpo o cuando mira a otra persona, tiene dificultad para ubicarse en mapas y en su propio ambiente.

Tan importante o más que conocer las causas de la dislexia es aislar y valorar los síntomas que presenta un alumno disléxico. No obstante, si se consigue detectar los síntomas más significativos es por eso que hay una gran diversidad de teorías sobre la dislexia lleva consigo la formulación de otras tantas hipótesis sobre sus causas. Desde un punto de vista escolar, la dislexia es la dificultad que presentan determinados alumnos, normalmente escolarizados, sin perturbaciones sensoriales (auditiva, o visual) aparentes y con una inteligencia media o superior, a la hora de aprender a leer y escribir y/o en el intento de dominar ambas técnicas. Dicha dificultad produce un retraso escolar en el alumno que se pone de manifiesto en un rendimiento insatisfactorio, fundamentalmente en el área lingüística.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN

La evaluación educativa ha nacido y se ha desarrollado en este siglo, creció al amparo de la psicología experimental. Enrich y Tyler impulsaron las actividades de la evaluación en el campo de las actitudes, intereses, hábitos y adaptación social. Hoy, es uno de los aspectos o fases de la enseñanza, más sometido a revisión.

Su definición depende del contexto educativo en que interactúa: sistema de enseñanza, tipo de evaluación desde un acto meramente sancionador, se convierte en un acto educativo; una mejora del proceso de aprendizaje y una ayuda para el alumno.

4.1. DEFINICION DE EVALUACION

La evaluación es el proceso integral, sistemático, gradual y continuo que tiene como fin la valoración de los cambios producidos en la conducta del alumno, la eficacia de los métodos y técnicas de enseñanza, la capacidad pedagógica, la educación de los programas y los planes de estudio y todo cuanto pueda incidir en la calidad de la educación. Cuando se afirma que la evaluación es más amplio que el de medición y más complejo.

En efecto, no es sólo una interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida (evaluación respecto del criterio), si no, además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa.³⁹

El proceso evaluador debe incidir sobre todos los aspectos susceptibles de educación, no es por eso monopolar sino que penetra en los distintos campos en los que la educación puede ejercer sus influencias: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, además debe hacerlo con sentido unitario. A una educación integral corresponde un sistema integral de evaluación.

En la literatura, pedagógica actual es corriente la diferenciación entre evaluación con referencia a la norma y evaluación referida a criterios ya mencionados anteriormente. La palabra norma, referida a la evaluación equivale a una distribución empírica de puntuaciones obtenidas por un grupo de individuos tras la aplicación a los mismos de un test (normalmente de aptitudes de rendimiento académico, de actitudes etc.) Es decir que la evaluación referida a la norma tiene lugar cuando la calificación de un individuo concreto se obtiene como consecuencia de la comparación de su puntuación en el test con la distribución mencionada. Esta calificación equivale necesariamente a la posición relativa de la puntuación del individuo con respecto a la distribución del grupo y viene dada ordinariamente en términos de porcentuales. En educación especial la posición relativa a la puntuación de un individuo, con deficiencia o retraso intelectual será diferente si el grupo de sujetos sobre los que se ha elaborado la norma está compuesto sólo por "normales", por sujetos "especiales", o bien es representativo de ambos.

Características de la Evaluación.

- Es una actividad sistemática y continua como el mismo proceso educativo.
- Es un subsistema integrado dentro del propio sistema de enseñanza.
- Tiene como misión principal recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto.
- Ayuda a mejorar el propio proceso, y dentro de él, a los programas, técnicas de aprendizaje, recursos etc.
- Ayuda a elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos.

Funciones de la Evaluación.

- De diagnóstico. Comprobar hasta qué punto se han conseguido, los objetivos propuestos, determinando el grado, de identificación o discrepancia entre éstos y los resultados conseguidos.

-De orientación o reorientación de todo el proceso, en su estructura y funcionamiento, y en todos sus elementos (planificación, tecnología, recursos didácticos, etc.) a través de retroalimentación de la información conseguida.

-De pronósticos o predicción de las posibilidades del alumno como base para su orientación personal, escolar y profesional.

-De control del rendimiento de los alumnos

La evaluación puede referirse a:

-Un proceso (evaluación del proceso de aprendizaje)

-Un sistema de organización (evaluación de centros)

-Al docente (evaluación de la planificación, de la acción docente)

-Al alumno o grupo de alumnos.

La evaluación formativa, referida al alumno, debe entenderse como un medio para orientar el trabajo del alumno, para conocer su nivel formativo y para estimar el grado de asimilación de la enseñanza que recibe.

La evaluación, según el momento en que se realiza y los objetivos que propone, podrá ser:

1) Inicial, aptitudes del alumno, naturaleza de sus intereses, nivel de conocimientos, nivel de motivación etc.

2) Continua, diagnóstico de las dificultades especiales encontrados por los alumnos en su aprendizaje.

3) Final, comprobación del logro de los objetivos y planteamiento de otro.

Cuando se trata de evaluar alumnos que reciben una educación especial se debe tomar como referentes, por una parte, la situación de los alumnos con respecto a campos de conducta bien definidos y, por otra, su situación de aprendizaje con respecto, a la edad y capacidad.

En una educación personalizada, en la que el alumno es el punto, de partida para todo tipo de acciones educativas, la evaluación debe referirse a la persona como criterio más claro en que se basa su diagnóstico y orientaciones. Sería desvirtuar el sentido que la evaluación esta llamada a cumplir si en el sector de la Educ. Especial se utilizará como instrumento de selección y clasificación de alumnos.

Para concluir diremos que la evaluación debe abarcar todos los sectores y elementos que intervienen en la educación tanto personales (alumnos, profesores, padres de familia), como sociales (ambiente, ciudadano y familia, nivel económico y cultural), formales (métodos, estilos de enseñanza, programas) y materiales (recursos económicos, edificio, material didáctico). Como el proceso mismo de la educación, la evaluación debe respetar y adaptarse a un ordenamiento secuencial, gradual y progresivo de las actividades de aprendizaje.

4.2. EVALUACION PEDAGOGICA

La evaluación pedagógica procura descubrir funciones deterioradas o normales. Evaluar pedagógicamente, es llegar al conocimiento de algo a través de unas técnicas. La evaluación pedagógica es un proceso cognoscitivo la cual trata de homologar o diferenciar el caso o elemento, aislado con el genérico o norma común, y las variantes atípicas que pueden revelar síntomas que bloquean el normal desarrollo de la persona.⁴⁰

La finalidad de la evaluación pedagógica es establecer la diferenciación individual relacionado y comparado al sujeto con la normatividad. Llegar a una reestructuración de la personalidad y proporcionar las situaciones optimas para que el educando por su desarrollo psicopedagógico. Toda evaluación pedagógica, radica en gran medida lo específico del mismo, debe incluir los medios y orientaciones precisas para lograr la normalización de todas las funciones, actitudes, conductas y aprendizajes. Debe comprender la evaluación una serie de fases:

- 1.- Establecer un modelo o norma pedagógica que sirva de base.
- 2.- Detección o filtraje de los elementos o configuraciones actuales del sujeto.
- 3.- Contraste entre ambas configuraciones.
- 4.- Selección de las normas rectificadoras oportunas.
- 5.- Puesta en acción de la cadena normativa suscitada en la decisión selectora.

Las funciones que desempeña la evaluación pedagógica destaca:

- a) Identificación de anomalías concretas.
- b) Determinación de etiología de anomalías y su proceso evolutivo de restablecimiento de una situación normal.
- c) Emisión de un pronóstico.
- d) Servir de elemento de apoyo para orientar el proceso de enseñanza correctiva de dificultades de aprendizaje.
- e) Integración de los factores analizados en un programa normalizado correctivo o de reeducación orientado a lograr una mayor madurez pedagógica personal y social del individuo.

El educador debe tener previamente un conocimiento adecuado sobre los siguientes aspectos del educando:

- 1) Biológicos y físicos: Herencia, sistema nervioso, constitución física, sistema muscular, salud general.
- 2) Influencias familiares: cultural, familiar, ambiente educativo, y formativo.
- 3) Historial Psicológico personal
 - a) Infancia: desarrollo físico, alimentación, inicio del lenguaje, control de esfínteres, enfermedades somáticas psíquicas.
- 4) Grado de madurez: Para poder iniciar una serie de aprendizaje se requiere una madurez del soporte neurológico, psíquico, mental y social se distinguen:

- a) **Madurez neurológica:** El aprendizaje no podrá realizarse si no existe previamente una madurez en los engranes cerebrales capaz de llegar a la interiorización y asimilación de los estímulos sensoriales externos, se observa a través de conductas neuromotrices de base, modo de caminar y postural, posibles enfermedades neurológicas, intervenciones quirúrgicas, enfermedades nerviosas, disfunciones cerebrales.
- b) **Madurez Fisiológica:** Las deficiencias fisiológicas y orgánicas condicionan el aprendizaje (movimientos corporales, desarrollo corporal, defectos físicos, defectos sensoriales, auditivos y visuales).
- c) **Madurez Psicomotórica:** Se tendrá en cuenta el desarrollo psicomotor (coordinación estática y dinámica, percepción de formas, distinción entre fondo y figura, identidad, percepción visomotórica).
- d) **Madurez Pedagógica:** La progresión en el aprendizaje presupone una base previa: datos generales escolares, retraso en el inicio de la escolaridad, ausencias, dominio de técnicas instrumentales, problemas específicos (dislexia, disgrafía, discalculia), proceso educativo, y evaluaciones, fracaso escolar, metodología de estudios.
- e) **Madurez Emocional:** Se precisa conocer: tipología temperamental, madurez afectiva y emotiva, madurez sexual, sistema de valores, problemas de personalidad.
- f) **Madurez Intelectual:** Es preciso conocer: capacidad intelectual, aptitudes específicas de la inteligencia, rendimiento escolar, relación entre aptitudes y rendimiento, problemas de aprendizaje, grado de creatividad.
- g) **Madurez Social:** Se observará la adaptación a los distintos grupos, colaboración, grado de integración, conductas antisociales.

Los medios técnicos de llevar a cabo la evaluación pedagógica pueden englobarse en modelos cuantitativos y modelos cualitativos. En Educación Especial cobran especial interés los modelos cualitativos, por ser los que mejor pueden explicar la sintomatología, son puerta de entrada del análisis diferencial del aprendizaje y enseñanza correctiva y los que mejor permiten el descubrimiento de cuadros sintomáticos y dificultades singulares. Los modelos cuantitativos, aunque hayan tenido interés, no son recomendables para el caso.

Tan importante o más que conocer las causas de un problema de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafia, etc.) es aislar y valorar los síntomas que presenta el alumno. Tarea muy compleja, pues los síntomas son muchos cuantitativa y cualitativamente hablando.

CAPÍTULO 5

INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA (I.D.E.A.)

En las últimas décadas ha surgido un creciente interés por desarrollar 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 permite tomar las decisiones adecuadas.

Durante muchos años los niños que han mostrado deficiencias en su desempeño, han sido sometidos a diversos tipos de evaluaciones que desgraciadamente no han ofrecido a los maestros información que permita superar y prevenir las deficiencias. Este problema se relaciona, por un lado con el hecho de que la mayoría de los instrumentos de evaluación, no guardan relación estrecha con la enseñanza y por otro lado que los instrumentos con los que se cuenta en la actualidad no fueron diseñados para responder a las necesidades específicas de la población mexicana.

Estas consideraciones condujeron plantear, como necesidad fundamental, el desarrollo de una herramienta de carácter tecnológico que permitiera lo siguiente: 1.- Evaluar habilidades requeridas para un desempeño adecuado en la escuela; 2.- Establecer vínculos claros y estrechos entre la evaluación y la intervención; 3.- resultar de utilidad tanto para psicólogos como para maestros y profesionales relacionados con la educación primaria, y 4.- ser acorde a las características y necesidades del niño mexicano.

El inventario de Ejecución Académica (IDEA), integra los cuatro puntos anteriores, ofreciendo a los profesionalistas relacionados con la Educación, una herramienta desarrollada en México para evaluar habilidades específicas en las áreas de Escritura, Lectura. El inventario se encuentra apoyado por los desarrollos recientes en materia de evaluación psicoeducativa, incluyendo aspectos tales como la enseñanza diagnóstico-prescriptiva, las medidas con referencia al criterio, el análisis de tareas y pruebas informales. Por otro lado, su contenido esta vinculado con los textos académicos de la SEP para los tres primeros grados. Los objetivos específicos del Inventario son: 1) la detención oportuna de las deficiencias que impiden un buen desempeño en las áreas de escritura y lectura. y 2) la prescripción de acciones correctivas y/o preventivas, con la base en el propio contenido del inventario.

Las características del IDEA permiten su utilización tanto, para la detención de problemas generales de bajo rendimiento en las áreas implicadas, como la detención de problemas de aprendizaje en estas mismas áreas.

5.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

En gran medida, el tipo de problemas que muestran los niños, se refiere a la comprensión o uso del lenguaje hablado o escrito. Esto se, manifiesta en las dificultades para poder escuchar, hablar, leer, escribir (Gerheart, 1987). La dificultad puede extenderse a problemas emocionales o de conducta (Chandlers y Jones, 1983).

Frecuentemente, en las escuelas, los maestros han confundido un problema escolar con una etiqueta diagnóstica. Los niños que funcionan de manera deficiente en las tareas académicas han sido rotulados como "retardados", "disléxicos", "perturbados" etc.

Sin embargo, de hecho sus problemas giran alrededor de las áreas de escritura, o lectura. (Hammil y Bartel, 1978). Términos como los mencionados, resultan de escasa o nula utilidad cuando se trata de seleccionar las técnicas instruccionales que permitan ayudar al niño que muestra dificultades para ajustarse a los requerimientos escolares. No existe prácticamente ningún contexto escolar en el que no se conduzca algún tipo de evaluación.

Los profesionales de psicología y áreas afines evalúan un sinnúmero de aspectos de comportamiento: desarrollo de lenguaje, habilidades percepto-motrices, habilidades académicas, características emocionales y sociales, intereses vocacionales, desempeño de maestros, programas instruccionales, etc. Aún cuando existen numerosos instrumentos para evaluar tales aspectos, el estado del arte de materia de evaluación, dista mucho de ser el óptimo. Ysseldike y Shinn, (1981) reportan un estudio en el cual se entrevistó a 5.697 maestros de los cuales solamente el 13.5% manifestó que las evaluaciones psicológicas representaban alguna utilidad para la educación, mientras que el 71.3% indicó que la evaluación psicológica, resultaba innecesaria, irrelevante e incluso perjudicial. Como señala Hunt (1976), la evaluación psicológica debe guiar a la enseñanza, dando al maestros los medios para fomentar el desarrollo y obtención de conocimientos que permitan al niño adaptarse a su cultura. Sin embargo, las formas prevalentes de evaluación psicológica, ha fracasado de manera notable en la consecución de estas metas.

Probablemente una de las razones por las cuales la evaluación en contextos educacionales ha sido ampliamente discutida, se refiera al hecho de que se ha confundido el término evaluación con el de aplicación de pruebas (Salvia y Ysseldike, 1978), así como con el de medición (Thorndike y Hagen, 1978).

Por su parte, la evaluación, además de incluir la aplicación de pruebas, también involucra un conjunto considerablemente mayor de fuentes de información, de las cuales se extrae un panorama integral respecto de un problema determinado.

Si definimos a la evaluación como el proceso de obtención de información o de obtención de datos, con el propósito de fundamentar decisiones educativas, es evidente que la evaluación cobra fundamental importancia en el proceso de solución de problemas. Existen, por lo menos, cinco razones por las cuales se conducen evoluciones y en consecuencia, se toman decisiones educativas (Ysseldike y Shinn, 1981; Helton, Workman y Matuszek, 1982; Mehrens y Lehman, 1982; Sattler, 1988). Estas razones son las siguientes:

- 1.- Porque se desea detectar problemas, estimar su incidencia y determinar necesidades con objeto de superarlos. (evaluación para la detección).
- 2.- Porque se desea canalizar a los individuos a los servicios o programas ya existentes, que más le convengan de acuerdo con la problemática inherentes (evaluación para la canalización).
- 3.- Porque se desea desarrollar e instrumentar programas y servicios que aún no existen, pero que se requieren para solucionar los problemas (evaluación para el desarrollo de programas).
- 4.- Porque se desea determinar el avance o progreso de individuos con objeto de mantenerlos en programas o servicios en vigor, o re canalizarlos (evaluación de progreso individual).
- 5.- Porque se desea analizar la eficiencia y utilidad de programas existentes o de recientes implante (evaluación de programas).

Como señalan Carroll y Horn (1981), las pruebas de inteligencia se desarrollaron con bases en un componente pragmático.

Se combinaron tareas de orden cognoscitivo dando como resultado una "mezcla de modelos". Aún cuando éste tipo de pruebas han sido ampliamente utilizadas, no han permitido avanzar significativamente en la comprensión científica de las habilidades humanas ni tampoco ha contribuido de manera determinantes a resolver los problemas educacionales.

ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL I.D.E.A.

Existen dos modelos teóricos subyacentes a este tipo de enseñanza: el Modelo de entrenamiento en habilidades, también llamado Modelo de Proceso Psicoeducativo (MPP) y el Modelo de Análisis de Tareas (MAT), (Mercer y Ysseldike, en Helton, Workman y Matussek, 1982). En común, ambos modelos se basan en las cuatro siguientes premisas:

- 1.- Los estudiantes ingresan a una situación de enseñanza con destrezas y debilidades.
- 2.- Las destrezas y debilidades pueden ser evaluadas en forma válida y confiable.
- 3.- Tanto las destrezas como las debilidades están causalmente relacionadas con la adquisición de nuevas habilidades.
- 4.- Existen vínculos bien identificados entre las destrezas y debilidades y la efectividad relativa de la enseñanza.

Con respecto al Modelo de Proceso Psicoeducativo (MPP), autores como Bannatyne (1967) y Kirk (1969), señalan que el propósito del diagnóstico consiste en identificar el proceso deficiente para proceder a prescribir la instrucción. El interés consiste en identificar déficits que provoquen un desarrollo inadecuado. La intervención resultante, corrige o compensa estos déficits. Este modelo presupone que los déficits se relacionan directamente con el rendimiento y que los procesos son causativos.

Por otro lado los seguidores del Modelo de Análisis de Tareas (MAT) (Renick, Wang y Kaplan 1973; Bijou 1970), sostienen que la enseñanza y la evaluación deben apoyarse en un análisis de tareas específicas y de objetivos instruccionales definidos, así como en una intervención diseñadas para entrenar habilidades específicas que son componentes de objetivos más complejos. La utilización del MAT involucra:

1) .- La evaluación del grado en el que un sujeto muestra una habilidad, utilizando una medida con referencia a criterio; 2) .- el análisis de las conductas necesarias para una realización exitosa de la labor académica y 3) .- la prescripción de programas educacionales para enseñar habilidades y subhabilidades componentes.

Con base en los conceptos mencionados, se han desarrollado en otros países instrumentos que permiten un trabajo eficiente alrededor de las áreas de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje. Sin embargo, en México se ha tenido que recurrir a la traducción literal o en el mejor de los casos, a la adaptación de tales instrumentos, con las evidentes dificultades y limitaciones que las traducciones y las adaptaciones implican. Los resultados obtenidos por los niños mexicanos no son comparables con aquellos de niños insertos en otro contexto sociocultural (Gómez Palacio y Rangel, 1982).

La solución a éste tipo de problemas es evidente, se requiere de la generación de instrumentos que surjan del análisis de las características y necesidades de nuestra propia población. En otras palabras, se requiere del desarrollo de tecnología propia. Por lo anterior y tomando como base los desarrollos recientes en materia de evaluación psicoeducativa, a saber: la enseñanza diagnóstico-prescriptiva, el modelo de análisis de tareas, las medidas con referencia a criterio y las pruebas informales, se inició en 1982 la construcción del Inventario de Ejecución Académica.

5.2 METODOLOGÍA

A continuación se describe brevemente la metodología empleada en la construcción del inventario, la cual se organiza en nueve etapas:

Primera etapa: Diseño del Inventario.

Con base en la revisión de fuentes bibliográficas relacionadas con la evaluación académica en general y con la evaluación y enseñanza de la escritura, la lectura, en particular (Brueckner y Bond, 1975; Mialaret, 1972; Spache, 1972; Wallece y Larsen, 1978; Hammilly y Bartel, 1978; Cervara y Toro, 1980; Salvia y Ysseldike, 1981; Ajurriaguerra, 1981; Adelman, 1982; Kirk, McCarthy y Kirk, 1968; Connollo, Nactmann y Pritchett, 1971; entre otros), así como en la revisión de los programas y textos de la Secretaría de Educación Pública y finalmente en el grado de primaria, se enlistado, en virtud de su relación con los aspectos curriculares inherentes a los textos y programas de la SEP.

Para la organización del listado básico de habilidades, estas se agruparon en categorías de la más simple a las más complejas. El conjunto de habilidades por categoría también se ordeno a su vez, en orden creciente de dificultad. Este ordenamiento, así como el propio conjunto de habilidades y categorías, se apoya en el análisis de tareas.

Segunda etapa: Sometimiento al juicio de expertos.

Se realizó un sondeo entre profesionales con objeto de consultar con estos expertos sobre el instrumento diseñado. Colaboraron en el análisis del instrumento propuesto: tres psicólogos, dos pedagogos, dos maestros normalistas (primaria) y dos maestros especializados en problemas de aprendizaje.

Tercera etapa: Validación social.

Antes de realizar ajustes al inventario se realizó un estudio paralelo con objeto de determinar necesidades reales de construcción de un instrumento como el IDEA.

Para ello se realizó un muestreo a 40, profesionistas dedicados a las funciones de diagnóstico y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje localizados en instituciones de carácter público y instituciones de carácter privado. Se elaboró un cuestionario respecto a lo siguiente:

- 1.- Problemas más frecuentes que muestran los niños a quienes el profesional atiende.
- 2.- Características de la población atendida (edades, nivel socioeconómico).
- 3.- Instrumentos que emplea el profesional para evaluar a los niños que atiende.
- 4.- Instrumentos de cuya existencia conoce que le resultarían útiles para una mejor tarea de evaluación.

Hubo relación entre el contenido del IDEA y la expresión de características que manifiestan los profesionales.

Cuarta etapa: Primer ajuste del instrumento.

Con base en las sugerencias de los expertos y el análisis respecto de las características que deben poseer los instrumentos, enunciados por los profesionales, se procedió a realizar ajustes al inventario original. Los ajustes no modificaron ni los objetivos, ni la estructura general ni el contenido. Se realizaron modificaciones respecto a materiales (organización, presentación, y secuenciación).

Quinta etapa: Piloteo del inventario.

Se capacitó en el manejo del inventario a seis pasantes de Psicología con una muestra de 60 niños distribuida en subgrupos.

Sexta etapa: Segundo ajuste.

Se solicitó a los aplicadores un reporte de dificultades observadas durante el piloteo, así como sugerencias para superarlas. Los cambios más importantes consistió en evaluar las áreas en el siguiente orden: escritura, lectura.

Séptima etapa: Prueba formal del inventario.

El objetivo de la prueba formal consistió en determinar: 1) la consistencia interna del inventario y 2) afinar los criterios de calificación basados en las respuestas más frecuentes de los sujetos.

Octava etapa: Talleres de capacitación.

Se procedió a realizar talleres formales de capacitación en el manejo del inventario, utilizando los materiales del segundo grado como muestra. Estos talleres fueron dirigidos a pasantes y profesionales de psicología, pedagogía y áreas afines, interesados en particular en el diagnóstico y tratamiento de problemas de escritura y lectura. El objetivo de abrir la capacitación en el manejo del instrumento, era contar con información proveniente de personas relacionadas con el campo que enriqueciera la versión final del inventario. Participaron en estos talleres 165 personas que ofrecieron opiniones y sugerencias que permitieron ajustes últimos al IDEA. Debe señalarse que desde la primera etapa en la construcción del inventario, no se modificó ni contenido, ni estructura general, ni objetivos. Así mismo, desde la quinta etapa (piloteo) no se modificaron estímulos. Los cambios y ajustes se refirieron a detalles en las instrucciones, criterios de calificación y formatos.

Novena etapa: Integración del inventario.

Durante esta etapa se realizaron los ajustes finales a los criterios de calificación, se condujo también la revisión total de materiales (cuadernillos, protocolos, y formatos), se trabajó en la producción de la versión final del manual para el evaluador y en la redacción de la fundamentación completa.

5.3 FUNDAMENTACIÓN DEL CONTENIDO

Es evidente que los problemas que afronta la Educación en México son de naturaleza muy variada, tanto en sus manifestaciones como en los factores que lo determinan. Al respecto, podemos mencionar lo siguiente: los porcentajes de fracaso escolar al finalizar el primer año de primaria ha permanecido fijos alrededor de 23% entre el ciclo escolar 75-76 y el ciclo escolar 80-81. Teniendo en cuenta el incremento de la población, esto significa en cifras absolutas, que la diferencia entre los que ingresan y los que aprueban en primer año, va en aumento.

Por otro lado, el índice de deserción es del 47% y la reprobación en los distintos niveles va del 17% al 35%, lo que viene a significar una escolaridad de apenas 5 grados, sin tomar en cuenta a 5 millones de adultos analfabetas (Reyes Heróles, 1984).

En cuanto al logro de objetivos específicos en los programas oficiales, evaluando mediante exámenes, un estudio realizado en 1982 reportó que sólo un 10% de los alumnos alcanzó el nivel de dominio requerido (Alvarez, 1982). En otras evaluaciones se encontró que los estudiantes apenas logran el 50% de aciertos en los exámenes (Cámara, 1983).

De acuerdo con Ferreiro (1982) la dificultad más importante observada en relación con el fracaso escolar, esta asociada con el acceso al sistema de lecto-escritura.

Por otro lado, uno de los aspectos en los más solicitan apoyo los maestros, se refiere a la dificultad de los educandos para dominar las matemáticas, (Mialaret, 1972). A los niños que manifiestan dificultades significativas en estos aspectos, se les caracteriza globalmente como sujetos con problemas de aprendizaje con términos tales como disgrafía, dislexia y discalculia.

El Inventario de Ejecución Académica, fundamentado en los desarrollos recientes relativos a la evaluación psicoeducativa (ya mencionados con anterioridad), así como su metodología de construcción y su congruencia con las características de la población mexicana, representa una alternativa para la identificación oportuna de problemas asociados a las áreas académicas básicas.

Tiene las ventajas adicionales de ofrecer información que resulta relevante para psicólogos, pedagogos y maestros por igual, en virtud de su vinculación con los contenidos de los programas de la SEP-

Así mismo, porque permite obtener datos a nivel tanto individual como de grupo dependiendo de los intereses del utilizador. Finalmente por el hecho de que vincula el diagnóstico con el tratamiento dado que su propio contenido sienta las bases para la construcción de programas instruccionales. El IDEA, además relaciona dos campos de la Educación que tradicionalmente se han manejado por separado, e incluso a través de los dos subsistemas educativos distintos. Estos dos campos se refieren a "bajo rendimiento", asociado, en general, a la Educación "Normal" y a los "problemas de aprendizaje" asociados, en general, a la Educación "Especial".

Entre los aspectos que se manifiestan en común entre dos problemas importantes, se encuentra el desempeño deficiente en las áreas académicas básicas; el hecho de que la problemática se detecta dentro del aula "Normal"; y que, en última instancia, las intervenciones en sujetos con "Problemas de Aprendizaje" tienen como objetivo mantener y/o reintegrar al individuo a la Educación "Normal". Las relaciones entre el bajo rendimiento y los problemas de aprendizaje, así como su contribución a un problema mayor como lo es el "fracaso escolar" han sido ampliamente documentadas por diversos autores (Myers y Hammill, 1978; Otto y Smith, 1980; Kirk y Gallaher, 1983; Adelman, 1989; Coles, 1989).

Resulta evidente, ante ésta panorámica, la necesidad de contribuir a la solución de los problemas del fracaso escolar, la deserción, el bajo rendimiento y los problemas de aprendizaje apartir de la relación que guarda con éstos el dominio de las áreas académicas básicas.

5.4 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INVENTARIO

Atendiendo a los planteamientos de la Asociación Psicológica Americana (1974) en los cuales se establecen los estándares para las pruebas educativas y psicológicas, así como los manuales, a saber: "los reportes de los estudios de confiabilidad deben ser expresados en los manuales de las pruebas en términos de componentes de la varianza de error, o los errores estándar de medida o los coeficientes de confiabilidad Producto Momento" (en Messick, 1980=). A continuación se describen las consideraciones completadas en la determinación de la confiabilidad del IDEA. Existen procedimientos para determinar si las medidas con referencia a la norma son confiables o válidas. Sin embargo, hay menos acuerdo de como juzgar la adecuación técnica en relación a las medidas con referencia al criterio. Aún cuando Salvia e Ysseldike 1989 a Anastasi (1980) reportan que los procedimientos de confiabilidad aplicables a las medidas referidas a la norma no son apropiados a las referidas a criterio, señalan algunas consideraciones importantes.

- a) En lo que respecta a la confiabilidad, en la dimensión referida al criterio, la confiabilidad estriba en determinar las ganancias intraindividuales.
- b) Como concepto, la confiabilidad puede definirse como el grado en que un conjunto de medidas está libre de varianza debida a errores causales.
- c) La confiabilidad es la proporción de la varianza del puntaje verdadero en las calificaciones sobre un test particular en el tiempo en el que fue tomado.

- d) La confiabilidad se refiere al menos, a dos características distintas de las medidas: la consideración y la estabilidad. la primera se refiere al grado en el que los componentes de la prueba se relacionan entre sí y la segunda se refiere a la consistencia de los puntajes a lo largo del tiempo.
- e) La confiabilidad se refiere a los resultados obtenidos por el instrumento y no al instrumento mismo.
- f) Una estimación de confiabilidad siempre se refiere a un tipo particular de consistencia.
- g) La confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente para la validez.
- h) En general las medidas con referencia a criterio contienen un número limitado de reactivos para cada área específica por lo que se puede establecer la confiabilidad a través de la técnica de test-retest ó administrando formas alternativas en condiciones pre y post tratamiento.

Tomando en consideración lo anterior, hubo necesidad de descartar la confiabilización a través de la técnica test-retest sugerida como la más apropiada para mediciones con referencia a criterio, en virtud de que el contenido del IDEA se relaciona directamente con los contenidos de programas educacionales. En consecuencia, el niño evaluado en el mes de septiembre en que inicia el ciclo escolar en México, muestra un desempeño que no es comparable al que puede mostrar uno o dos meses después. La razón es evidente, el niño ha estado sometido a la enseñanza de las habilidades implicadas en el inventario. Por lo tanto, las diferencias (posibles ganancias) en el puntaje, en la primera y segunda aplicación, podrían ser producto de la instrucción y no un dato referido a la confiabilidad del inventario.

Una situación de esta naturaleza se referiría a la falta de estabilidad del instrumento. No obstante, en este caso en particular, lo deseable es que el comportamiento de los datos no sea estable.

La estabilidad como dimensión de confiabilidad en términos de correlación entre puntajes en dos aplicaciones diferentes indicaría una ausencia de efectos de la instrucción sobre los educandos. En el caso del IDEA el número de reactivos es lo suficientemente grande como para permitir el uso de otras estrategias de confiabilidad.

En consecuencia, se optó por determinar la confiabilidad del inventario con base en dos índices de consistencia interna: división por mitades, y análisis de reactivos. Para el primer caso se dicotomizaron los reactivos de prueba modificando parcialmente la estructura interna del inventario que involucra categorías, reactivos y componentes de reactivos (incisos y sub-incisos). Para tal efecto se procedió conforme a los siguientes pasos:

- 1.- Se separaron los tres instrumentos del inventario para manejar la consistencia interna de manera independiente en Escritura, y Lectura.
- 2.- A su vez, cada instrumento se dividió en sus correspondientes subpruebas (primero, segundo, y tercero) para manejar la consistencia interna de cada una de manera independiente.
- 3.- Se numeraron los componentes de los reactivos (incisos y sub-incisos) en cada sub-prueba.
- 4.- Los números pares de estos componentes conforman la primera mitad de cada sub-prueba y los números nones la segunda mitad.
- 5.- Se realizó una segunda numeración de componentes de reactivos para cada instrumento (incluyendo sus tres sub-pruebas) para manejar la consistencia interna por cada uno de ellos. Una vez más se dividieron de acuerdo a numeración par y non.
- 6.- Finalmente se realizó una numeración global de los componentes de los tres instrumentos, es decir de totalidad del inventario para manejar la confiabilidad global. También se dividieron en números pares y nones.

Para el análisis de reactivos se utilizaron las mismas agrupaciones. Para cada reactivo se obtuvo la correlación con el puntaje por subprueba, por instrumento y global empleando el coeficiente alfa.

En cuanto a la validez podemos indicar que es el grado global de la justificación de la interpretación y uso de una prueba. De manera amplia, la validación examina la solidez de todas las interpretaciones de un test (Cronbach, en Cole, 1981).

Al respecto de la validez con relación a las pruebas y a la evaluación existen dos consideraciones importantes (Grondund, 1981):

- a) La validez se refiere a los resultados de una prueba o instrumento de evaluación para un grupo dado de individuos y no al instrumento en sí mismo.
- b) La validez siempre es específica a un uso particular. No puede ser considerada como una cualidad general.

La validez, no requiere sólo de una revisión de los resultados correlacionales, sino también de una clarificación de los constructos subyacentes, es decir, se requiere de un esfuerzo serio por validar el constructo, sobre la búsqueda de interpretaciones de alternativas asociadas a las pruebas. Este esfuerzo requiere de un análisis lógico, así como de la acumulación de evidencia empírica (Linn, 1986). Sin embargo, las habilidades contempladas en el IDEA forman parte de habilidades académicas terminales. Debido a que los componentes evaluados no se refieren a una construcción hipotética, o constructo sino al dominio esperado de conocimiento, la confiabilidad y validez de la evaluación incrementa de manera dramática (Howell, Kaplan y O'Connel, 1979).

Por otro lado, como ha sugerido Messick (1980), los puntajes de las pruebas necesarias ser validados con una valoración comprensiva del contexto. De acuerdo con este autor uno de los tipos de evidencia requeridos para estimar la validez implica la determinación de la relevancia (especificación del dominio) y la cobertura (representatividad del dominio).

El tipo de inferencia que permiten estas determinaciones se refiere a que tan bien la muestra de tareas representa las tareas dominio a ser medidas. El procedimiento para lograr tal determinación consiste en comparar las tareas de la prueba, con las especificaciones que describen la tarea dominio bajo consideración a través de análisis de reactivos y/o la participación de jueces.

Como señalan Macotela y Romay, (1989), en la práctica muchas iniciativas relacionadas con el comportamiento humano se desaprovechan porque las personas directa o indirectamente vinculadas aún problema, no comparten la percepción de necesidades que puede tener un especialista. En consecuencia, programas, procedimientos o técnicas que pueden ser teórica o metido lógicamente inobjetables, no producen los efectos esperados porque resultan ser socialmente irrelevantes. En consecuencia, se determinó la validez del inventario a través de dos de los estudios descritos en la sección de Metodología: el juicio de expertos (segunda etapa) y la validación social a través de profesionales (tercera etapa).

5.5 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Determinar el nivel de las habilidades que el individuo muestra en relación con tareas de escritura, y de lectura, así como las deficiencias mostradas en estas mismas tareas. El nivel de habilidad se determina a partir del grado de dificultad de las tareas a que se somete al individuo, en tanto que las deficiencias se establecen con base en el análisis del tipo de errores que el niño comete.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1.- Fungir como herramientas de escrutinio para la identificación de individuos con problemas de aprendizaje y/o bajo rendimiento escolar.

2.- Sentar las bases para una subsecuente programación educacional empleado el contenido del inventario como base para derivar objetivos, procedimientos y actividades dentro de una estrategia instruccional.

3.- Ofrecer una estrategia de agrupamiento de sujetos con base en la similitud entre repertorios en contraposición a las estrategias tradicionales de agrupamiento por edad, cociente intelectual o etiquetas.

Ilustración 3

ESTRUCTURA GENERAL

<u>COMPONENTES</u>		<u>EJEMPLOS (primer grado)</u>
	<u>Categoría</u>	<u>1.- Copia y Dictado</u>
<u>ESCRITURA</u>	<u>Reactivo</u>	<u>1.- Copia Números</u>
	<u>Incisos</u>	<u>a) de un dígito</u>
		<u>b) de dos dígitos</u>
	<u>Categoría</u>	<u>II.- Lectura Oral y</u>
		<u>Comprensión</u>
<u>LECTURA</u>	<u>Reactivo</u>	<u>1.- Lee palabras</u>
	<u>Incisos</u>	<u>a) monosílabas</u>
		<u>b) bisílabas</u>
		<u>c) trisílabas</u>

Como puede observarse, el IDEA tiene usos múltiples, pero debe enfatizarse que se trata fundamentalmente de un instrumento de escrutinio.

Esto significa que podrá ser utilizado para la detección de problemas asociados al dominio de las habilidades académicas básicas. Los problemas están asociados a la falta de dominio debida a deficiencias instruccionales y/o a problemas de aprendizaje.

El IDEA permitirá la agrupación en términos de deficiencias y habilidades comunes con objeto de subsanarlas de manera eficiente, apoyándose para ello en el mismo contenido del instrumento. En éste caso, el IDEA resulta de utilidad para los profesionales en psicología, pedagogía y áreas afines que ofrezcan cursos de regularización y/o apoyos extraescolares diversos. La confirmación de problemas de aprendizaje, en términos generales, conducirá al trabajo individual con el sujeto con el apoyo de las diversas técnicas psicopedagógicas de que ya se dispone. Aún en estos casos, el contenido del IDEA podrá ser empleado como base de secuencias instruccionales. En situaciones de ésta naturaleza, el IDEA representa una herramienta útil para los psicólogos y pedagogos.

Para finalizar, es importante subrayar que la utilidad real del instrumento estará dada en términos de una actitud ética y profesional en su manejo. Ya sea que los empleen psicólogos, maestros, pedagogos, terapeutas, etc., el inventario, debe estudiarse a profundidad y ejercitarse repetidamente hasta dominarlo y poderlo aprovechar al máximo. Debe resultar claro que el IDEA es una alternativa de evaluación psicoeducativa de usos múltiples, pero que no es el único instrumento que puede utilizarse. Una intervención tendiente a resolver problemas concretos debe fundamentarse en el agotamiento de todas las posibles fuentes de información. El IDEA representa una de éstas fuentes, la cual tiene como ventaja el haber sido desarrollado, atendiendo a las características y necesidades de la población mexicana así como a los contenidos vigentes del subsistema de educación primaria en nuestro país.

CAPITULO 6

6.1 Aplicación del Inventario.

METODOLOGIA.

El inventario de Ejecución académica se aplicó en la Escuela Primaria Federal "General Lázaro Cárdenas del Río" Turno Vespertino ubicado en Tepalcapa Municipio de Cuautitlán Izcalli Edo. de México a cuatro niños de 2º grado, 3 de sexo masculino y 1 de sexo femenino canalizados con problemas de aprendizaje, en apoyo psicopedagógico.

El instrumento se aplicó de manera individual durante 3 días en diferentes horarios en un tiempo promedio de una hora por niño.

El objetivo consistió en determinar el perfil de ejecución en tareas de escritura y lectura de segundo grado para detección de una posible dislexia.

6.2 Resultados.

"Escritura", se presenta el perfil de ejecución de las categorías de: copia, dictado y redacción. Existiendo el menor puntaje en redacción obteniendo la frecuencia de errores específicos (Distorsión, Unión, Omisión, Sustitución, Inversión y Trasposición de letras, sílabas y palabras).

El nivel de ejecución en copia es menor al obtenido en dictado ya que el niño tiene oportunidad de cotejar su respuesta dado al estímulo visual, correspondiente. Esto no ocurre en el dictado ya que el estímulo auditivo no permite que el niño coteje su respuesta.

En el dictado se observó que hubo más errores específicos; la mayoría de los alumnos agregaban e invertían la posición de letras de igual orientación simétrica, cambiando letras y sílabas así como la mayor problemática en la separación de las palabras en enunciados.

Y al realizarles preguntas de comprensión hubo quienes no recordaban el texto e inventaban palabras.

Con respecto al área de LECTURA, se observa en las tareas correspondientes a lectura en silencio y comprensión, el puntaje fue menor a la lectura oral y comprensión en los niños evaluados; obteniendo el perfil de errores específicos contemplados en la inversión, trasposición, adición y omisión.

A continuación se presentan en forma ilustrativa los cuadros de resultados obtenidos del Inventario de Ejecución Académica (IDEA), en los niños de 2° Grado seleccionados.

Cabe hacer mención que en la parte final, presento un gráfico ilustrativo del Perfil de Ejecución Global en donde se refleja los puntajes obtenidos de menor a mayor escala en la que se aprecia un mínimo dentro del área de escritura (48%), y un máximo dentro del área de lectura (64%).

6.3. Conclusiones.

De acuerdo con la hipótesis que nos planteamos en un inicio para la detección de la Dislexia, diremos que la aplicación del Inventario de Ejecución Académica en alumnos de 2° Grado, fue de gran utilidad para obtener los denominados Síntomas, Fallas o trastornos en relación directa con el proceso de aprendizaje de la escritura, presentándose con mayor frecuencia en el área de Redacción, Dictado y Copia dos o más errores no ortográficos, mas bien estos fueron errores específicos (inversión, omisión, adición, desintegración, etc).

Todos estos errores son presentados por causa de la situación espacial, lateralidad, errores en ordenación, trastornos perceptivos, fallas de proceso de globalización, trastornos de seriación y contaminaciones, (por denotar que éstos fueron los más comunes que se presentaron en el Inventario.)

Referente a la lectura encontramos que a pesar de haber obtenido los niños el mayor porcentaje, existen diversos errores específicos, es decir al leer omitieron letras, sílabas, etc. Lo que se observó con más frecuencia fue una lectura lenta o bradiléxica con muchas pausas y en ocasiones lectura disrítica o desordenada, es decir sin guardar un orden ni respetar las pausas.

Otra característica sobresaliente durante la aplicación se presentó en el desarrollo de una lectura lenta, sub intrante o arrastrada, es decir, prolongan la pronunciación de la sílaba. La arrastran repitiendo en voz alta. Varias veces las primeras sílabas se dice que se debe a trastornos correspondientes a la motricidad ocular o del campo visual de tal manera que no se hallan en condiciones para captar en forma global (total), las palabras que leen.

Es necesario continuar con el apoyo psicopedagógico que se les brinda durante la semana con la especialista de problemas de aprendizaje.

Se sugiere implementar y aplicar el Inventario de Ejecución Académica al término del ciclo escolar para conocer el avance del alumno y establecer estrategias para abatir sus debilidades y/o fallas.

El resumen de graficas siguientes nos arrojaron los valores objeto de nuestras conclusiones.

CONCLUSIONES.

Aprendizaje, se define de la siguiente manera: "El Aprendizaje es cualquier cambio relativamente permanente en el pensamiento y/o conducta de la experiencia".

El hombre nace con la posibilidad de adquirir un lenguaje; ésta adquisición se realiza en forma paulatina, determinada por el ambiente que rodea al individuo desde su nacimiento y sus propias e individuales posibilidades intelectuales y físicas, por lo que cada etapa de desarrollo del lenguaje, tendrá una duración en cada individuo (llanto, balbuceo, silabeo, palabra-oración y oración estructurada).

El verdadero aprendizaje de la lecto-escritura es cuando el niño asimila la asociación arbitraria de los sonidos de las letras, hacer ésta asociación exige un tipo particular del proceso del pensamiento, es decir: Diferenciar, leer, escribir de memoria y copiar.

Se han realizado diversas técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura y no es posible determinar cuál de los métodos de los hasta ahora conocidos, es el mejor.

La eficacia que se obtiene con unos y otros, depende de quienes los aplican y de los objetivos para alcanzar en los diversos aspectos de la lectura.

Podemos deducir que el término "problemas de aprendizaje" es muy amplio; que incluye aspectos tales como: dislalia, disgrafía, discalculia.

Refiriéndonos al concepto de dislexia, es en resumen: un trastorno del aprendizaje que producen dificultades significativas y persistentes con la lectura y escritura.

De ésta manera sencilla, digamos que las causas de la Dislexia pueden ser: Sensorial, Visual o Auditiva, Ambiente Familiar, un Grado Superpoblado, Cambios Frecuentes de Escuela, Mala Enseñanza o Metodología. (Armando Ruíz Anaya; "Separata dela Dislexia" Pg. 135, 136)

**ESTA TESIS NO SALI
DE LA BIBLIOTECA**

En el caso específico del niño disléxico, éste siente más su problema cuando se encuentra en grupos heterogéneos ya que es donde se califica comparándolo con otros niños que no presentan ninguna dificultad.

Es necesario sensibilizar al maestro de educación primaria, además de capacitarse en la detección de dificultades para posteriormente dejar en manos de especialistas los casos más graves. Con ésta medida, se evitará el fracaso escolar de niños disléxicos que se encuentran sin que a la fecha su problema no haya sido detectado que por lo tanto aumentan considerablemente los porcentajes de reprobación en los escolares.

El Inventario de Ejecución Académica (IDEA), nos permite señalar tanto las habilidades y deficiencias como base para la elaboración de programas correctivos y preventivos.

En el caso particular de ésta investigación, el IDEA fue de gran utilidad para la detección de una dislexia de tipo simple produciendo especialmente sustituciones, confusiones e inversiones en la lectura y escritura.

El Inventario de Ejecución Académica (IDEA), resulta de gran utilidad para maestros, profesionales en psicología y áreas afines, mencionando que es un instrumento para propósitos de evaluación psico-educativa fungiendo como herramienta eficaz para la identificación de individuos con problemas de aprendizaje y/o bajo rendimiento escolar en los tres primeros grados de primaria, teniendo la oportunidad de aplicarlo en tres momentos o tiempos como lo son: Inicial, Intermedio y Final según sea la necesidad y problemática particular del alumno.

Es importante subrayar que la utilidad real del Instrumento estará fundamentada en los términos de una actitud ética y profesional en su manejo, ya sea que lo empleen psicólogos, maestros, pedagogos, etc.

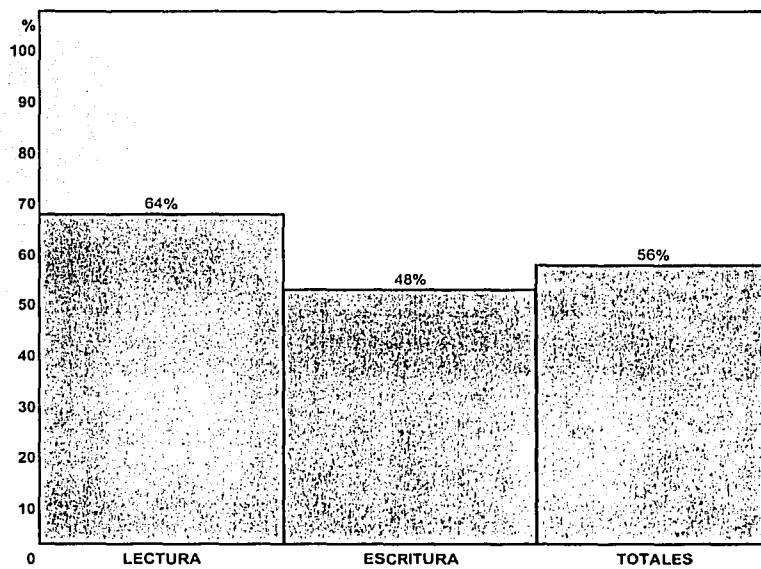
El IDEA debe estudiarse a profundidad y ejercitarse repetidamente hasta dominarlo y poderlo aprovechar hasta el máximo.

Resulta claro que el IDEA es una alternativa de evaluación psicoeducativa de usos múltiples, pero no es el único instrumento que se puede aplicar.

Una intervención tendiente a resolver problemas concretos, debe fundamentarse en el agotamiento de todas las posibles fuentes de información.

El IDEA tiene como ventaja, el haber sido desarrollado y aplicado a las características y necesidades del niño mexicano, así como a los contenidos dentro del Sistema de Educación Primaria.

EVALUACIONES

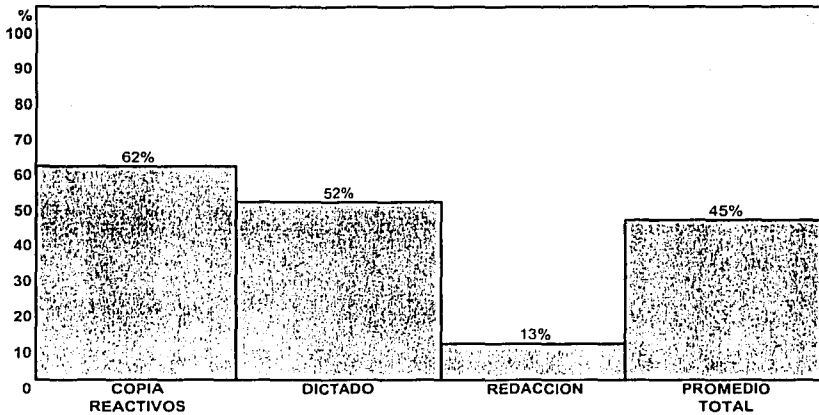
PERFIL DE EJECUCION GLOBAL

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

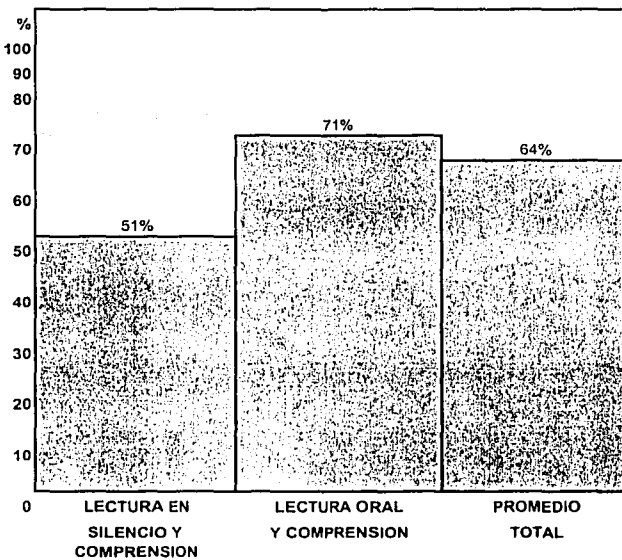
Nombre: Armando López Sánchez
Edad: 7 años, 4 meses

PERFILES DE EJECUCION

ESCRITURA



LECTURA



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

EVALUACION DE ESCRITURA 2° GRADO

NOMBRE:

ARMANDO LOPEZ SANCHEZ

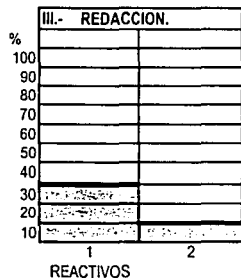
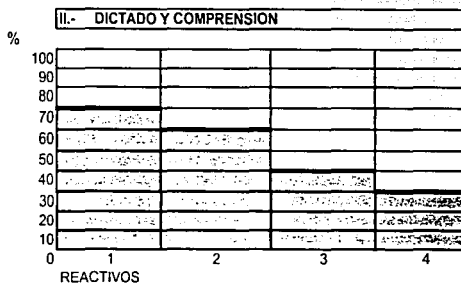
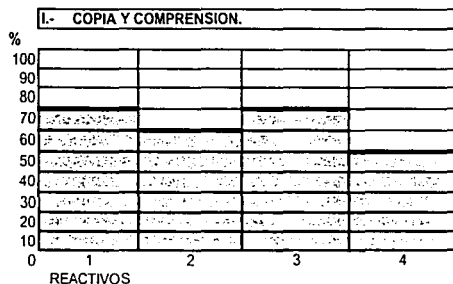
I.- COPIA Y COMPRENSION.				
REACTIVOS	PUNTUACION		# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA			
1 Copia Números	4		3	75
2 Copia Enunciados	8		5	62
	4	4		
3 Copia Textos	6		4	66
4 Comprensión de textos.	6		3	50
	1	5		
SUBTOTAL	24		15	62

II.- DICTADO Y COMPRENSION.				
REACTIVOS	PUNTUACION		# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA			
1 Escribe números	4		3	75
2 Escribe enunciados	8		5	62
	4	4		
3 Escribe textos	7		3	42
4 Comprensión de Texto	6		2	33
	1	5		
SUBTOTAL	25		13	52

III.- REDACCION.				
REACTIVOS	PUNTUACION		# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA			
1 Redacta enunciados (un verbo)	6		2	33
2 Redacta enunciados (+ de 1 verbo)	9		0	0
SUBTOTAL	15		2	13

TOTAL ABSOLUTO (I + II + III)	64	30	46
--------------------------------------	----	----	----

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Escritura Armado)



DESCRIPCION DE PARAMETROS:

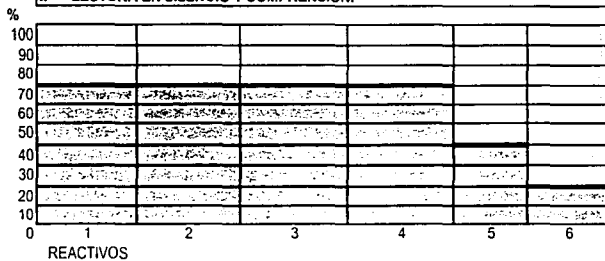
D	DISTORSION	S	SUSTITUCION
A	ADICION	I	INVERSION
T	TRASPOSICION	U	UNION
O	OMISION	S	SEPARACION

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
COPIA	0	0	0	0	0	0	10	0	10
DICTADO	0	0	1	2	0	0	14	0	17
REDACCION	1	4	0	0	0	0	14	0	19
TOTAL	1	4	1	2	0	0	38	0	46

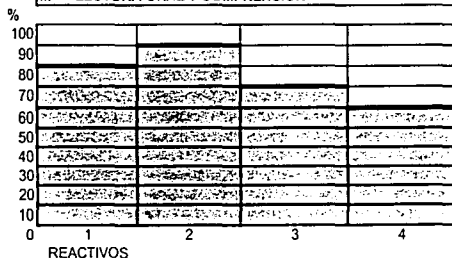
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Lectura Armando)

I.- LECTURA EN SILENCIO Y COMPRESION.



II.- LECTURA ORAL Y COMPRESION



ERRORES ESPECIFICOS

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
LECTURA ORAL	2	0	1	4	3	0	0	0	10

DESCRIPCION DE PARAMETROS:

D	DISTORSION	S	SUSTITUCION
A	ADICION	I	INVERSION
T	TRASPOSICION	U	UNION
O	OMISION	S	SEPARACION

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

EVALUACION DE LECTURA 2º GRADO

NOMBRE:

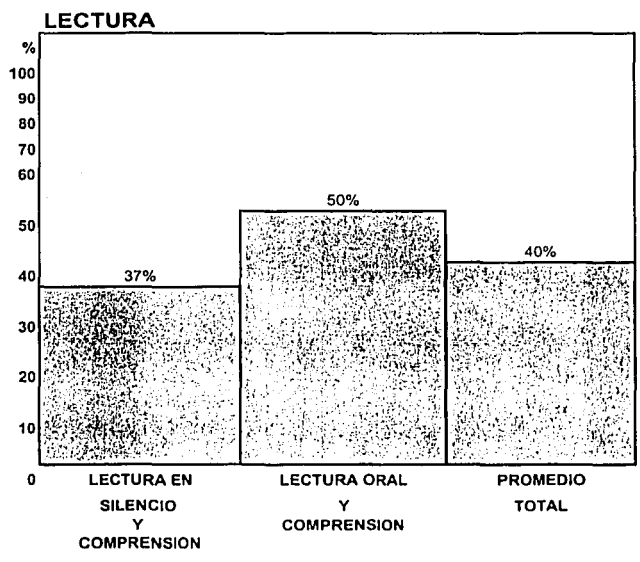
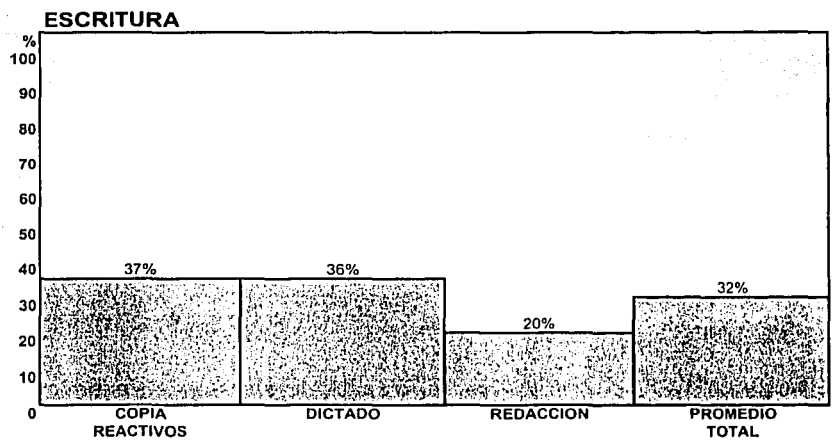
ARMANDO LOPEZ SANCHEZ

I.- LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Reconoce Números	4	3	75
2 Reconoce Fracciones	6	4	65
3 Reconoce Enunciados	4	3	75
4 Relacione Enunciados	4	3	75
5 Comprensión de texto	10	4	40
	1 9		
6 Comprensión de texto	9	2	22
	1 8		
SUBTOTAL	37	19	51

II.- LECTURA ORAL Y COMPRENSION			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Lee/Palabras y relación	12	10	83
	6 6		
2 Lee/enunciado Relación	8	7	87
	4 4		
3 Lee un texto	11	8	72
4 Comprensión de Texto	8	5	62
	1 7		
SUBTOTAL	38	30	78
TOTAL ABSOLUTO (I + II)	75	49	64

Nombre: David Lerma Rivera
Edad: 8 años, 1 mes

PERFILES DE EJECUCION



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

EVALUACION DE ESCRITURA 2° GRADO

NOMBRE:

DAVID LEMA RIVERA

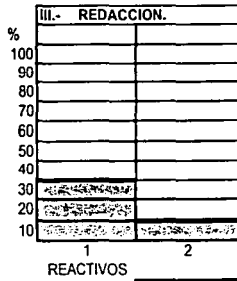
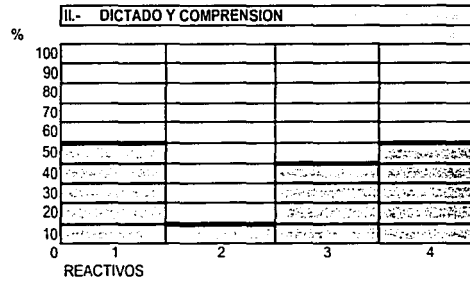
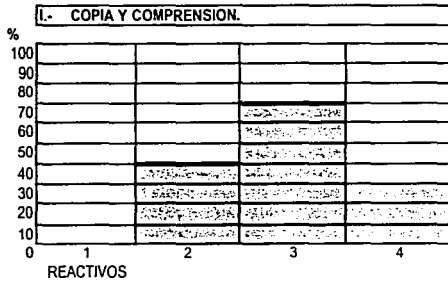
I.- COPIA Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Copia Números	4	0	0
2 Copia Enunciados	8	3	87
	4 4		
3 Copia Textos	6	4	66
4 Comprensión de textos.	6	2	33
	1 5		
SUBTOTAL	24	9	37

II.- DICTADO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Escribe números	4	2	50
2 Escribe enunciados	8	1	12
	4 4		
3 Escribe textos	7	3	42
4 Comprensión de Texto	6	3	50
	1 5		
SUBTOTAL	25	9	36

III.- REDACCION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Redacta enunciados (un verbo)	6	2	30
2 Redacta enunciados (+ de 1 verbo)	9	1	10
SUBTOTAL	15	3	20

TOTAL ABSOLUTO (I + II+III)	64	21	32
------------------------------------	----	----	----

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Escritura David)



DESCRIPCION DE PARAMETROS:

- | | | | |
|---|--------------|---|-------------|
| D | DISTORSION | S | SUSTITUCION |
| A | ADICION | I | INVERSION |
| T | TRASPOSICION | U | UNION |
| O | OMISION | S | SEPARACION |

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
COPIA	1	0	1	2	2	1	3	0	10
DICTADO	3	2	0	10	1	2	6	0	24
REDACCION	0	0	0	1	2	0	9	0	3
TOTAL	4	2	1	21	5	3	0	0	37

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

EVALUACION DE LECTURA 2° GRADO

NOMBRE:

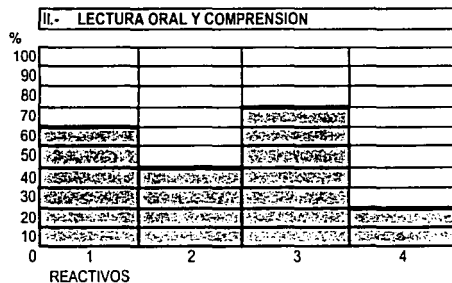
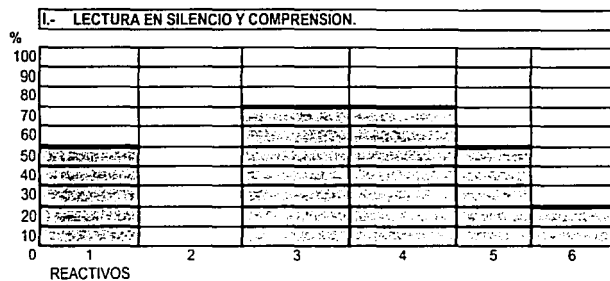
DAVID LEMA RIVERA

I.- LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Reconoce Números	4	2	50
2 Reconoce Fracciones	6	0	0
3 Reconoce Enunciados	4	3	75
4 Relacione Enunciados	4	3	75
5 Comprensión de texto	10		50
	1	9	
6 Comprensión de texto	9		12
	1	8	
SUBTOTAL	37	14	37

II.- LECTURA ORAL Y COMPRENSION			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Lee/Palabras y relación	12		58
	6	6	
2 Lee/enunciado Relación	8		37
	4	4	
3 Lee un texto	11	8	72
4 Comprensión de Texto	8		25
	1	7	
SUBTOTAL	38	20	50

TOTAL ABSOLUTO (I + II)	75	35	40
--------------------------------	-----------	-----------	-----------

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Lectura David)



ERRORES ESPECIFICOS

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
LECTURA ORAL	0	0	3	2	3	0	0	0	8

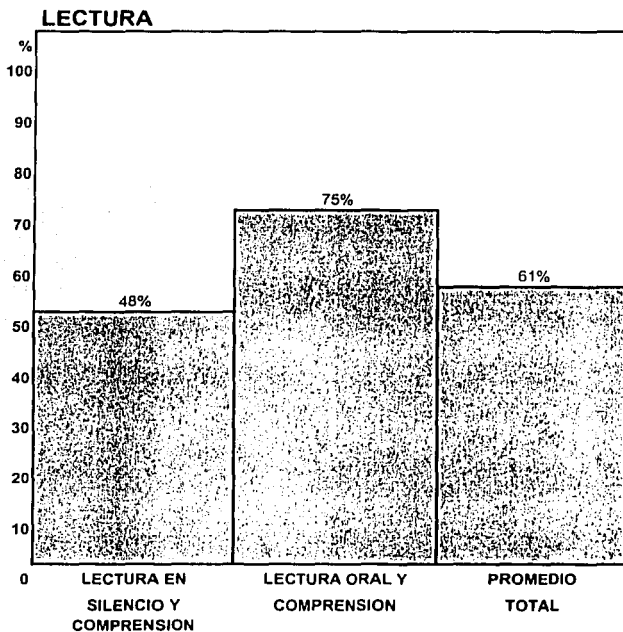
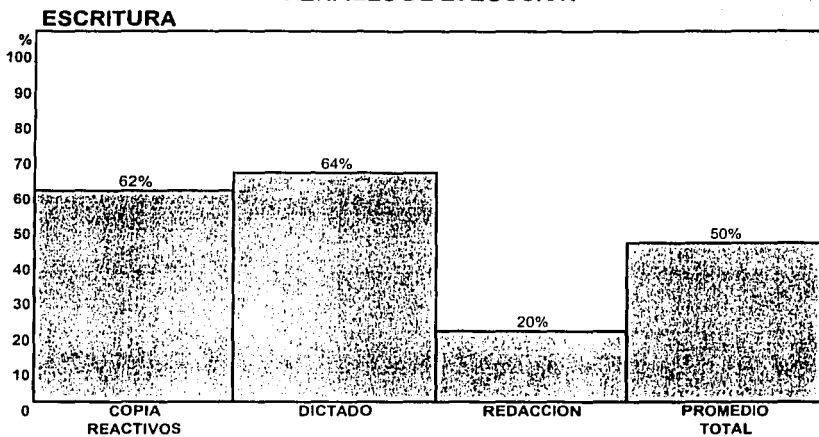
DESCRIPCION DE PARAMETROS:

D	DISTORSION	S	SUSTITUCION
A	ADICION	I	INVERSION
T	TRASPOSICION	U	UNION
O	OMISION	S	SEPARACION

TESIS CON
 VALIA DE ORIGEN

Nombre: Esperanza Lara Gutiérrez.
Edad: 7 años, 5 meses

PERFILES DE EJECUCION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

EVALUACION DE ESCRITURA 2º GRADO

NOMBRE:

ESPERANZA LARA GUTIERREZ

I.- COPIA Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Copia Números	4		0
2 Copia Enunciados	8		7
	4	4	
3 Copia Textos	6		5
4 Comprensión de textos.	6		3
	1	5	
SUBTOTAL	24		15

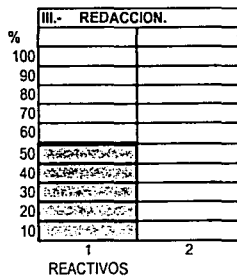
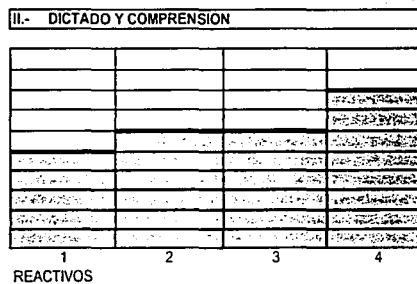
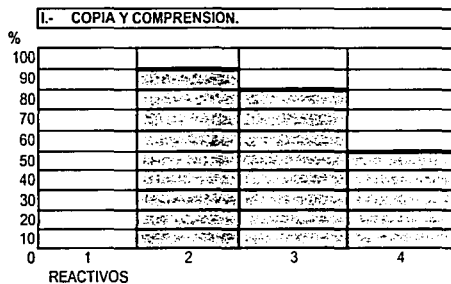
II.- DICTADO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Escribe números	4		2
2 Escribe enunciados	8		5
	4	4	
3 Escribe textos	7		4
4 Comprensión de Texto	6		5
	1	5	
SUBTOTAL	25		16

TOTAL ABSOLUTO (I + II+III)	64	35	50
-----------------------------	----	----	----

III.- REDACCION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Redacta enunciados (un verbo)	6		3
2 Redacta enunciados (+ de 1 verbo)	9		0
SUBTOTAL	15		3

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Escritura Esperanza)



DESCRIPCION DE PARAMETROS:

D	DISTORSION	S	SUSTITUCION
A	ADICION	I	INVERSION
T	TRASPOSICION	U	UNION
O	OMISION	S	SEPARACION

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
COPIA	1	0	0	0	0	0	0	0	1
DICTADO	2	2	0	2	1	2	5	0	14
REDACCION	0	2	0	3	0	0	0	0	5
TOTAL	3	2	0	5	1	2	5	0	20

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

EVALUACION DE LECTURA 2º GRADO

NOMBRE:

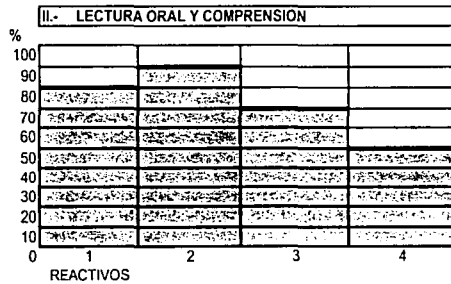
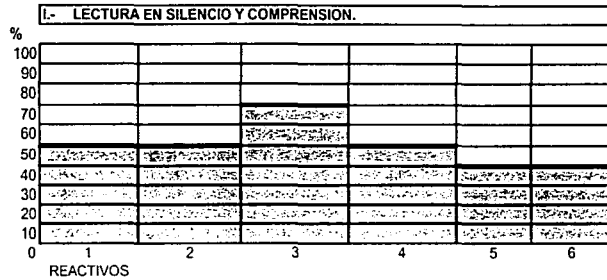
ESPERANZA LARA GUTIERREZ.

I.- LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Reconoce Números	4	2	50
2 Reconoce Fracciones	6	3	50
3 Reconoce Enunciados	4	3	75
4 Relacione Enunciados	4	2	50
5 Comprensión de texto	10	4	40
	1 9		
6 Comprensión de texto	9	4	44
	1 8		
SUBTOTAL	37	18	48

II.- LECTURA ORAL Y COMPRENSION				
REACTIVOS	PUNTUACION		# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	CORRECTOS		
1 Lee/Palabras y relación	12		10	83
	6	6		
2 Lee/enunciado Relación	8		7	87
	4	4		
3 Lee un texto	11		8	72
4 Comprensión de Texto	8		4	50
	1	7		
SUBTOTAL	38	29	76	

TOTAL ABSOLUTO (I + II)	76	47	61
--------------------------------	-----------	-----------	-----------

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Lectura Esperanza)



ERRORES ESPECIFICOS

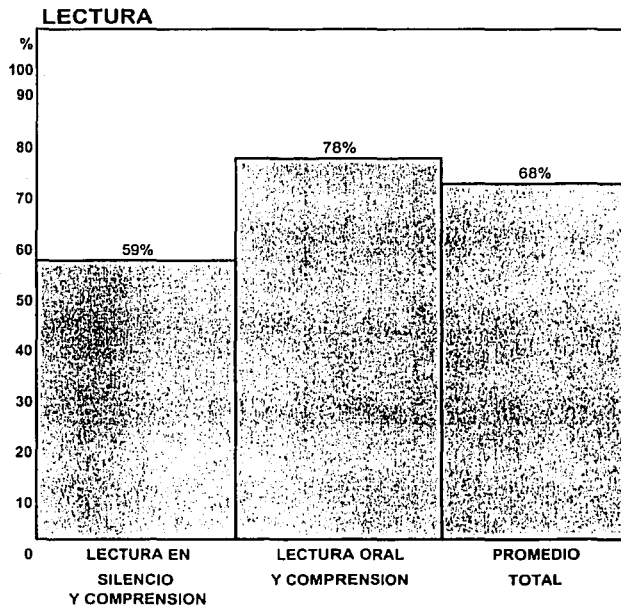
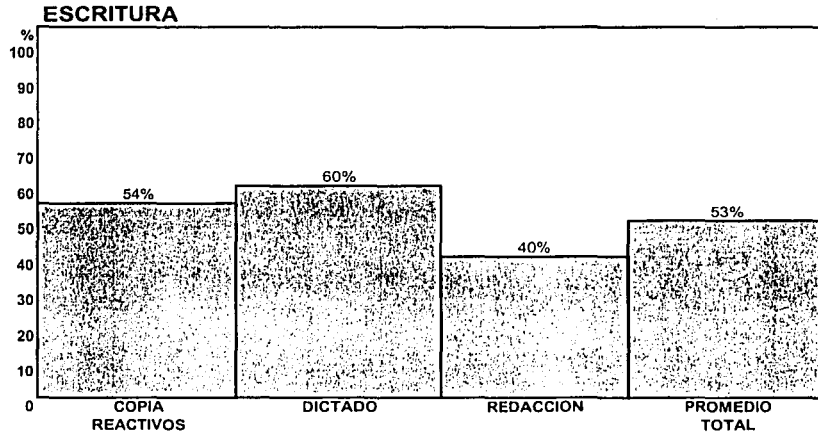
	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
LECTURA ORAL	1	2	2	1	3	0	0	0	9

DESCRIPCION DE PARAMETROS:	D	DISTORSION	S	SUSTITUCION
	A	ADICION	I	INVERSION
	T	TRASPOSICION	U	UNION
	O	OMISION	S	SEPARACION

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Nombre: Javier Méndez Aguilar
Edad: 12 años, 2 meses

PERFILES DE EJECUCION



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

EVALUACION DE LECTURA 2° GRADO

NOMBRE:

JAVIER MENDEZ AGUILAR

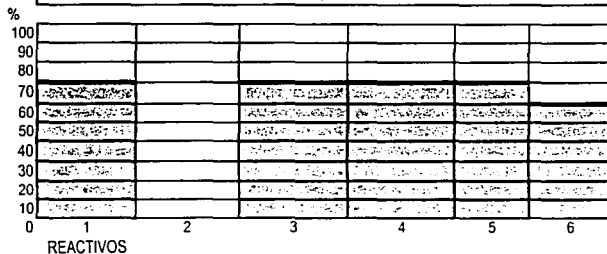
I.- LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTAJACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Reconoce Números	4	3	75
2 Reconoce Fracciones	6	0	0
3 Reconoce Enunciados	4	3	75
4 Relacione Enunciados	4	3	75
5 Comprensión de texto	10	7	70
	1		
6 Comprensión de texto	9	6	66
	1		
SUBTOTAL	37	22	59

II.- LECTURA ORAL Y COMPRENSION			
REACTIVOS	PUNTAJACION		% REACTIVOS CORRECTOS
	MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	
1 Lee/Palabras y relación	12	11	91
	6		
2 Lee/enunciado Relación	8	7	87
	4		
3 Lee un texto	11	8	72
4 Comprensión de Texto	8	4	50
	1		
SUBTOTAL	38	30	78

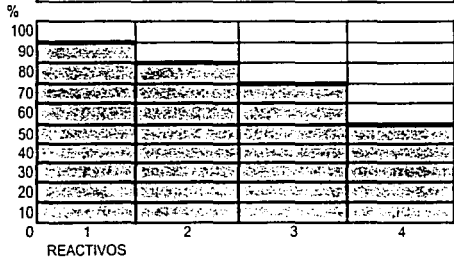
TOTAL ABSOLUTO (I + II)	75	52	68
--------------------------------	-----------	-----------	-----------

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Lectura Javier)

I.- LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION.



II.- LECTURA ORAL Y COMPRENSION



ERRORES ESPECIFICOS

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
LECTURA ORAL	1	1	0	1	5	0	0	0	8

DESCRIPCION DE PARAMETROS:

D	DISTORSION	S	SUSTITUCION
A	ADICION	I	INVERSION
T	TRASPOSICION	U	UNION
O	OMISION	S	SEPARACION

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

EVALUACION DE ESCRITURA 2° GRADO

NOMBRE:

JAVIER MENDEZ AGUILAR

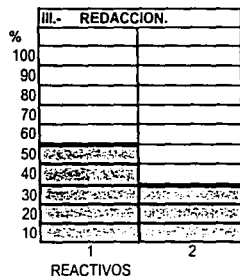
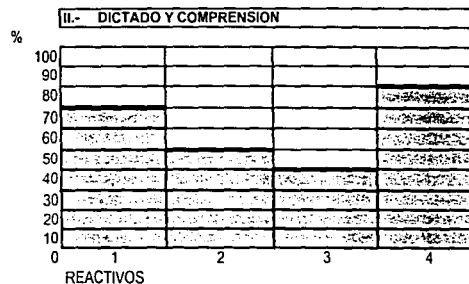
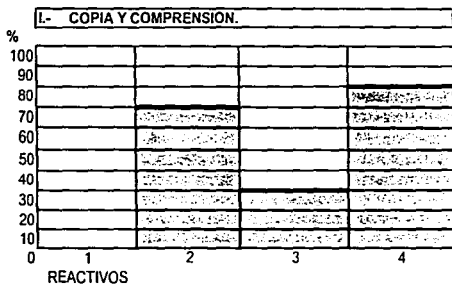
I.- COPIA Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
1 Copia Números	4	0	0
2 Copia Enunciados	8	6	75
	4 4		
3 Copia Textos	6	2	33
4 Comprensión de textos.	6	5	83
	1 5		
SUBTOTAL	24	13	54

II.- DICTADO Y COMPRENSION.			
REACTIVOS	PUNTUACION MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
1 Escribe números	4	3	75
2 Escribe enunciados	8	4	50
	4 4		
3 Escribe textos	7	3	42
4 Comprensión de Texto	6	5	83
	1 5		
SUBTOTAL	25	15	60

III.- REDACCION.			
REACTIVOS	PUNTUACION MAXIMA	# REACTIVOS CORRECTOS	% REACTIVOS CORRECTOS
1 Redacta enunciados (un verbo)	6	3	50
2 Redacta enunciados (+ de 1 verbo)	9	3	33
SUBTOTAL	15	6	40

TOTAL ABSOLUTO (I + II + III)	64	34	53
--	----	----	----

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS (Evaluación de Escritura Javier)



DESCRIPCION DE PARAMETROS:

- | | | | |
|---|--------------|---|-------------|
| D | DISTORSION | S | SUSTITUCION |
| A | ADICION | I | INVERSION |
| T | TRASPOSICION | U | UNION |
| O | OMISION | S | SEPARACION |

	D	A	T	O	S	I	U	S	TOTAL
COPIA	8	0	1	0	0	0	0	1	10
DICTADO	0	2	4	4	2	4	5	0	21
REDACCION	0	3	1	2	1	1	2	0	10
TOTAL	8	5	6	6	3	5	7	1	41

TESIS CON
CALA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA.

- ✓ Dale R.Jordan "Dislexia en el Aula" Editorial Paidos, 2ª Edición 1992.
- ✓ Konstat Zikerman "Dislexia Importancia y Tratamientos" S.E.P. e investigación 1998.
- ✓ Harris Irving "Barreras Emocionales contra el Aprendizaje" Editorial Paidos 1995.
- ✓ Duane Rome y CO1 "Dislexia, un Problema que Afrontar" Editorial Prensa Mexicana 1990.
- ✓ Bima H. Y Schiavoni "El Motor de la Dislexia" Editorial Prisma México 1989.
- ✓ Barry y Patricia Brickin "Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento Escolar"Edit. Pax, México 1985
- ✓ Lloyd R.Peterson "Aprendizaje" Editorial Trillas 1991
- ✓ Gearheart B. "Incapacidad para el Aprendizaje" Editorial Manual Moderno.
- ✓ Kinsbourne M. Koplan P. "Problemas de Atención y Aprendizaje en los Niños" Editorial La Prensa Médica Mexicana.
- ✓ Nieto Margarita "El Niño Disléxico" Editorial La Prensa Médica Mexicana.
- ✓ Bima H Schiavoni C. "El Mito de la Dislexia" Editorial Prisma 1994.
- ✓ Critchley M. "El Niño Disléxico" Editorial Marfil Madrid 1992.
- ✓ HyndYCohen "Dislexia: Teoría, Examen y Clasificación desde una Perspectiva Neuropsicológica" Editorial Médica Panamericana.
- ✓ Wagner Rudolph F. "La Dislexia y su Hijo" Editorial Diana 2ª. Edición
- ✓ Margarita Nieto "Dislexia, Importancia y Tratamiento" Cuadernos de Educación Especial México 1992.
- ✓ Giordano Luis "Los Fundamentos de la Dislexia" Editorial Buenos Aires 3ª. Edición.1987.
- ✓ Fernández Fernanda E. "La Dislexia (Origen, Diagnóstico y Recuperación)" Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- ✓ Molina García Santiago "La Dislexia" Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- ✓ Jiménez Jaime M. "La Prevención de Dificultades en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura" Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- ✓ Mabel Condermarin y Marllys Blomquist "Dislexia (Manual de Lectura Correctiva)" Editorial Universitaria
- ✓ Haring G. Norris Schiefbusch.R.L. "Metodos de Educación Especial" Editorial Magisterio Español S.A.
- ✓ Zavalloni Roberto "Introducción a la Pedagogía Especial" Editorial Herder.
- ✓ Trilley Pauline "El Arte de la Educación Especial" Editorial CEAC.
- ✓ Tallis J. Minnoti; H Tula R.; García C.; Vallejos R. Rebauro; Fasce; Rovinsky; Schlemenson,S. "Dificultades en el Aprendizaje Escolar" Editorial Argentina 1986.
- ✓ Portellano J. "Fracaso Escolar" Editorial Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- ✓ Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991) "Inventario de Ejecución Académica, Modelo, Diagnósticos Prescriptivos para el Manejo de Problemas Asociados a la

- Lectura y Matemáticas". UNAM, México Editorial Manual Moderno (en proceso de Publicación)
- ✓ **Cerda E.** "Una Psicología de Hoy" Editorial Barcelona, 1989.
 - ✓ **Cabrera H. E.** "Psicología" Editorial México 1991.
 - ✓ **Ruiz Anaya Armando** "Separata de Dislexia" Editorial Instituto de Investigaciones de Problemas de Aprendizaje A.C. Editorial 1999.
 - ✓ **Quirós B. De Julio** "La Dislexia en la Niñez" Editorial Buenos Aires, 1990.
 - ✓ **Adams G.S.** "Medición y Evaluación en Educación. Psicología" Editorial Barcelona 1993
 - ✓ **Diccionario de Educación Especial** Tomos Uno y Dos Diagonal Santillana.
 - ✓ **S.E.P. Revista Educativa** Año 5 Número 11 Septiembre-Octubre 1998 "Enseñanzas Transversales. Sí, pero ¿cómo?" Educación en Valores a Pie de Aula.