

318523
6
2 y

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

ESCUELA DE PEDAGOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



UN DIAGNOSTICO DE LAS LIMITACIONES DEL MAESTRO DE PRIMARIA SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA LECTO-ESCRITURA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:
ADRIANA GARCIA CHALELA

Asesora de Tesis:
MAESTRA: SARA GASPAR HERNANDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INTRODUCCION

CAPITULO I. ANTECEDENTES

1.1 El Proceso de Aprendizaje	1
1.2 Desarrollo Infantil	3
1.2.1 Estadio sensorio-motriz	4
1.2.2 Estadio de operaciones concretas	5
1.2.2.1 Subetapa preoperacional	5
1.2.2.2 Operaciones concretas propiamente dichas	8
1.2.3 Estadio de operaciones formales	8
1.3 Desarrollo del lenguaje infantil	10
1.3.1 Antecedentes históricos	10
1.3.2 Evolución del lenguaje	12
1.3.3 Desarrollo cuantitativo y cualitativo del lenguaje	14
1.4 El Aprendizaje de la lecto-escritura	17
1.4.1 Madurez psicomotora	17
1.4.1.1 Esquema corporal	19
1.4.1.2 Lateralidad	21
1.4.1.3 Noción temporo-espacial	23
1.4.1.4 Coordinación viso-motora	25
1.4.2 Percepciones visuales y auditivas exactas	25
1.4.3 Ingreso al estadio de operaciones concretas	26
1.4.4 Madurez del lenguaje	26
1.4.5 Condiciones específicas para el aprendizaje de la lecto-escritura	27

1.4.5.1 Operaciones necesarias para la adquisición de la lectura	27
1.4.5.2 Operaciones necesarias para la adquisición de la escritura	28
1.4.5.3 Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura	29
1.4.6 Influencia de la escuela en el aprendizaje de la lecto-escritura	33
1.5 Incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura	38
1.5.1 Características generales	38
1.5.2 Revisión histórica de las incapacidades para el aprendizaje de la lecto-escritura	40
1.5.3 Clasificación de los trastornos en el lenguaje	44
1.6 Dislexia	48
1.6.1 Etiología	49
1.6.2 Area de deficiencia perceptiva	51
1.6.3 Gravedad del cuadro	51
1.6.4 Diagnóstico	52
1.6.4.1 Características generales de la dislexia como una incapacidad para el aprendizaje	54
1.6.4.2 Errores comunes en la lectura del niño dislexico	56
1.6.4.3 Errores comunes en la escritura del niño dislexico	59
1.6.4.4 Problemas en el comportamiento	62
1.6.5 Pronóstico	64

CAPITULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACION	65
2.1 Hipótesis	65
2.2 Determinación de la población de estudio	65
2.3 Configuración del Instrumento	69
2.4 Manejo del instrumento	73
2.4.1 Prueba del instrumento	73
2.4.2 Contacto con las escuelas	76
2.4.3 Aplicación del Instrumento a la Muestra ...	76
2.5 Análisis e Interpretación de Resultados	76
2.5.1 Objetivos	76
2.5.2 Procedimiento	80
2.5.3 Criterios para el análisis e interpretación de las respuestas obtenidas mediante los cuestionarios	81
2.5.4 Respuestas obtenidas mediante los cuestionarios. Análisis e interpretación de resultados	110
2.5.5 Dificultades encontradas en la realización del estudio	171

CAPITULO III. CONCLUSIONES

CITAS

BIBLIOGRAFIA

APENDICE

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Vivimos inmersos en una cultura en donde la lectura y la escritura son instrumentos básicos de comunicación y aprendizaje. Es así que, quienes por cualquier razón, no logran aprender a leer y a escribir están expuestos a una importante inhibición en su desarrollo intelectual y afectivo.

Algunos factores que impiden a una persona aprender a leer y a escribir son: desnutrición, deficiencia mental, defectos visuales y auditivos, problemas físicos graves, problemas psicológicos, ambiente cultural pobre y desórdenes metodológicos en la enseñanza. Sin embargo existe un grupo de niños que, a pesar de no estar sujetos a ninguno de los factores anteriores, no pueden aprender a leer ni a escribir; es entonces cuando empezamos a hablar del niño disléxico.

La dislexia es uno de los trastornos en el aprendizaje que hoy en día plantea importantes problemas en la labor cotidiana de educadores y educandos. Tanto el niño con problemas de aprendizaje como el maestro experimentan fracaso e interactúan de manera negativa retroalimentando esta situación. El maestro que no se da cuenta de que un niño tiene problemas para aprender no comprende por que este no logra ejecutar adecuadamente las tareas que se le encomiendan, e incluso llega a interpretar el precario desempeño del niño como una forma de agresión hacia él. Por su parte el niño se siente confundido, inseguro, y generalmente opta por una de dos actitudes: o bien se aísla del resto del grupo, o se muestra inquieto, agresivo y huraño, irrumpiendo constantemente en las actividades del maestro y de sus compañeros.

Las posibilidades de recuperación de estos niños comienzan con una detección temprana al comienzo de su aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, el maestro no siempre logra una detección oportuna debido a su falta de conocimientos con respecto a las incapacidades en el aprendizaje. Así, es posible ver en las escuelas niños que cursan una y otra vez un mismo grado sin éxito, o los que se van "colando" de un grado a otro "de panzaso", no obstante que muchos de ellos tengan, incluso, un nivel intelectual superior al de sus compañeros.

Estos niños que pasan inadvertidos ante ojos inexpertos y que suelen ser catalogados como "niños problema", "tontos" o "distruidos" se ven condenados a continuos fracasos escolares que, además de retrasar su desarrollo intelectual, les hacen adquirir una imagen negativa de sí mismos como seres humanos, pues durante un periodo bastante largo es la escuela la que estructura la vida del niño no solo en el "saber", sino también en el "ser". Así, considero que, no identificar a los niños que presentan dificultades en su aprendizaje, o bien fallar al sugerir los mecanismos para mejorar su ambiente educativo, es un error muy grave que no debe ser pasado por alto.

Con el fin de conocer las posibilidades reales de apoyo que los maestros pueden brindar a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura se llevó a cabo un estudio descriptivo con un grupo de maestros de primaria. Los resultados obtenidos se describen a lo largo de este trabajo que está constituido por tres capítulos:

El primer capítulo corresponde al Marco Teórico, fundamento de este trabajo; consiste en una recopilación bibliográfica que contempla los aspectos más importantes relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura y las características de una incapacidad para lograr este aprendizaje. Este capítulo se divide a su vez en seis incisos: los tres primeros se refieren al proceso de aprendizaje en general y a los procesos de desarrollo normal del niño en sus aspectos intelectual, lingüístico y social, procesos que darán sustento al posterior aprendizaje de la lecto-escritura; el cuarto inciso contempla los procesos involucrados en el aprendizaje de la lecto-escritura: desarrollo psicomotriz, perceptual y madurez del lenguaje, procesos fundamentales para el logro de dicho aprendizaje; se incluye también lo relacionado con la influencia de la metodología empleada en la enseñanza de la lecto-escritura; por su parte el quinto inciso describe las características de una incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura y la clasificación de los trastornos en el lenguaje dentro de los cuales se ubica la "dislexia", que es abordada ampliamente en el último inciso, en el cual se contempla su etiología, diagnóstico y pronóstico, entre otras cosas. La parte del diagnóstico es la más extensa puesto que en ella se describen con detalle las características de la dislexia como una incapacidad para el aprendizaje, las características de comportamiento del disléxico, así como los errores que comete al leer y al escribir.

La segunda parte comprende la descripción del estudio tal y como se llevó a cabo: la selección de la población de estudio; la elaboración y manejo del instrumento; el establecimiento de los criterios para la evaluación, análisis e interpretación de respuestas obtenidas a través de la aplicación del instrumento; los resultados obtenidos y las dificultades encontradas durante la investigación.

Finalmente, en el tercer capítulo se establecieron las conclusiones a las que se llegó una vez analizados e interpretados los resultados y comparados con la hipótesis planteada inicialmente. También se incluyeron algunas consideraciones con respecto a las experiencias surgidas durante el trabajo de investigación.

CAPITULO I.

ANTECEDENTES

CAPITULO I. ANTECEDENTES.

1.1 El proceso de aprendizaje.

Para poder comprender la problemática del niño con incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura en el aula, es importante considerar los procesos de aprendizaje en general, y de la lecto-escritura en particular, y la relación de este proceso con el desarrollo infantil. En educación el aprendizaje "...es un proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada con tal de que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: fatiga o drogas) (1). Este proceso consta a su vez de los subprocesos de acción, percepción y memoria.

Todo aprendizaje comienza con la concentración de la actividad del individuo sobre un estímulo (acción) posteriormente, de la observación y manipulación de dicho estímulo el niño logrará abstraer características (percepción) que ampliarán sus conocimientos del mundo y que posteriormente podrá evocar (memoria) y utilizar en la resolución de problemas: si no hay acción, no hay aprendizaje. La acción tiene una base cognoscitiva y otra afectiva; la primera se refiere a la comprensión del estímulo, mientras que la segunda se relaciona con factores como el interés y la motivación (2).

La percepción es la capacidad de reconocer estímulos. Abarca no solo la percepción exterior al cuerpo, sino también la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales correlacionándolas con otras impresiones. Es sobre la base de la percepción que se estructuran: la formación de los conceptos, la capacidad de abstracción, y el comportamiento simbólico y cognitivo (3). La percepción se caracteriza principalmente porque constituye una totalidad que se produce en forma inmediata y no analítica; además, las formas de percibir no son inherentes, ya que una totalidad es percibida como figura-fondo de diferentes percepciones (visuales, auditivas, kinestésicas o táctiles). La confrontación, comparación y comprobación del estímulo son características esenciales de la percepción como actividad cognoscitiva (4).

La memoria es el proceso mental a través del cual una persona adquiere, almacena y evoca información. La adquisición guarda estrecha relación con los procesos de atención y percepción; así como con las características del medio educativo y la metodología.

El proceso de almacenamiento tiene que ver con la codificación (sistemas de representación y modo de organizar la información) y retención. Esta última implica las modalidades de memoria a corto y largo plazo. Finalmente el proceso de recuperación se centra en la posibilidad, condiciones y mecanismos para utilizar la información adquirida; incluye lo referente a accesibilidad, decodificación y ubicación de la información (5).

Estos procesos comienzan a desarrollarse desde muy temprana edad y van evolucionando en relación a diversos factores, entre los cuales el desarrollo intelectual tiene especial importancia, pues es a través del cual el niño organiza sus experiencias y las aplica en situaciones nuevas con el fin de satisfacer ciertas necesidades (resolución de problemas).

Existen diferentes teorías acerca del aprendizaje y el desarrollo intelectual (6), de entre ellas la teoría estructuralista de Jean Piaget es especialmente interesante debido a que da gran importancia al niño como constructor de su propio conocimiento.

Con el fin de proporcionar un panorama de los aspectos intelectuales que enmarcan el aprendizaje de la lecto-escritura en el niño, en el siguiente apartado se describen brevemente las fases de dicho desarrollo de acuerdo con la teoría de Piaget, enfatizando la subetapa preoperacional en la que, teóricamente, el niño está preparado para comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura.

1.2 EL DESARROLLO INFANTIL.

Para Piaget, el desarrollo intelectual constituye un proceso de continua equilibración que se define como la continua adaptación a situaciones nuevas en el medio de interacción. Dicha adaptación se logra gracias a dos mecanismos fundamentales: las funciones constantes y las estructuras variables.

Las funciones constantes son los modos de interactuar con el ambiente; se heredan biológicamente y permanecen invariables toda la vida. Están constituidas por la "asimilación" (integración de un dato exterior a las estructuras del sujeto), y la "acomodación" (conjunto de modificaciones que ocurren en las estructuras a propósito de dicha integración).

Por su parte, las estructuras variables son sistemas dinámicos de conexiones lógicas que se transforman continuamente constituyendo la parte dinámica del desarrollo del individuo. Son responsables de las formas de organización de la actividad mental: motora, intelectual y afectiva, individual o social. Comprenden las estructuras psíquicas relacionadas con las funciones cerebrales superiores de inteligencia, memoria y percepción (7).

Ahora bien, es a través de la "acción" (ejecuciones internas y externas en relación a un "objeto") que el sujeto se conoce y conoce el mundo: de la exploración del objeto el sujeto extrae propiedades físicas (sólido, blando, frío, caliente), y de sus acciones coordinadas (unir, separar, ordenar, clasificar) abstrae la experiencia lógico-matemática. Ambos procesos ocurren en forma conjunta: el conocimiento físico aporta el contenido y el conocimiento lógico la estructura (sin contenido no hay estructura y viceversa).

De acuerdo con la teoría epistemológica de Piaget en el desarrollo intelectual se distinguen tres grandes etapas, o mejor dicho estadios: sensorio-motriz, de operaciones concretas (con una subetapa preoperacional) y de operaciones formales. Cada etapa supone la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades que el niño debe ir logrando para acceder a niveles superiores de su desarrollo intelectual. Las estructuras de cada estadio se integran en las del estadio siguiente conservándose así en cada etapa las adquisiciones de las anteriores. De este modo el sujeto evoluciona desde una vida mental que se reduce a la actividad de los reflejos en el nacimiento (estadio sensorio-motriz, 0-2 años aproximadamente), hasta la utilización del pensamiento hipotético-deductivo (estadio de las "operaciones formales", 11 o 12 años a 15 o 16), que es el grado máximo de desarrollo intelectual tal y como Piaget lo describe.

En los primeros estadios de desarrollo el sujeto está centrado en su propia actividad; al alcanzar la cima del desarrollo se descentra, abandonando el egocentrismo y llegando a la objetividad y/o reciprocidad (8).

1.2.1 Estadio sensorio-motriz.

El estadio sensorio-motriz se caracteriza por una forma de inteligencia práctica en la que tiene lugar la construcción de cuatro categorías fundamentales: objeto permanente, espacio, tiempo y causalidad.

La construcción de la categoría de "objeto" consiste en la diferenciación que el sujeto hace de sí mismo con respecto al mundo que le rodea, es decir, de los objetos externos a él. Este primer descentramiento permite al niño comenzar a construir sus esquemas cognoscitivos. Por su parte la permanencia del objeto consiste en la posibilidad de conferir existencia a los objetos independientemente de que se encuentren o no en el espacio perceptible.

De acuerdo con Piaget, la construcción del espacio debe iniciarse entre los once y doce meses de edad aproximadamente. Durante toda la denominada "primera infancia" (0 a 8 años) el espacio percibido se limita a lo concreto; posteriormente se alcanzará el denominado "espacio práctico", que engloba la totalidad del propio cuerpo descentrado y relacionado con todos los objetos percibidos.

El concepto de "tiempo", en esta etapa aún permanece indiferenciado del orden temporal. El tiempo se reduce a series subjetivas vinculadas al propio cuerpo sin homogeneidad ni transcurso uniforme, por lo que, en esta primera etapa del desarrollo, el niño habrá de comenzar por diferenciar el tiempo propio del tiempo físico o del tiempo de otros.

La concepción de la 'causalidad' en el niño es paralela a la forma de concebir la realidad, y ambas dependen directamente del nivel de desarrollo lógico. En esta primera etapa debido al "egocentrismo lógico" del niño la causalidad es "mágica": el niño mantiene la creencia de que cualquier deseo puede influir sobre los objetos, así, por ejemplo, explica el movimiento de las nubes alegando que las mueve a distancia o con su caminar (9).

1.2.2 Estadío de operaciones concretas.

1.2.2.1 Subetapa Preoperacional.

Se extiende de los dos a los siete años (aproximadamente). Se caracteriza por la modificación de las conductas afectivas e intelectuales debido a la aparición del lenguaje. Con la adquisición del lenguaje el niño puede reconstruir acciones pasadas mediante el relato y anticipar el futuro mediante la representación verbal. Esto trae consigo tres consecuencias en el plano intelectual: el inicio de la socialización de la acción, la interiorización de la palabra (pensamiento) y la interiorización de la acción (intuición). Conviene sin embargo aclarar que, de acuerdo con Piaget, el lenguaje no constituye la fuente de la lógica, sino que, por el contrario, es estructurado por ella; para Piaget las raíces de la lógica se encuentran en la coordinación general de las acciones, desde el nivel sensorio-motor hasta el de las operaciones formales (10). La socialización de la acción permite un intercambio a través de la comunicación. Antes de la adquisición del lenguaje las relaciones interindividuales se limitan a la imitación de gestos corporales y exteriores y a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. En las funciones elementales del lenguaje podemos identificar tres categorías de hechos:

a) Los hechos de subordinación: el niño tiene acceso a los pensamientos y voluntades de los adultos; se propone al "yo" del niño un "yo ideal" como modelo que debe intentar igualar. El niño obedece las órdenes y consignas por respeto, pero además se desarrolla en él toda una sumisión inconciente, tanto intelectual como afectiva debido a la presión espiritual y material del adulto. Sin embargo, si bien se somete al adulto y lo coloca por encima de él, lo reduce a su propia escala, por lo que, más que una coordinación bien diferenciada es un compromiso entre el punto de vista superior y el suyo propio.

b) Los hechos de intercambio: (con adultos o con otros niños) las acciones materiales se transforman en pensamiento; sin embargo las conversaciones entre niños son aún rudimentarias y muy ligadas a la acción material; no saben discutir, se limitan a confrontar sus acciones contrarias, además, hablan como para sí mismos. También se da el "monólogo colectivo".

c) Soliloquios: el niño no habla tan solo a los demás sino también a sí mismo. Los soliloquios del niño preoperatorio se distinguen del diálogo del adolescente y del adulto, en que son pronunciados en voz alta y son auxiliares de la acción inmediata (11).

La interiorización del lenguaje se caracteriza por el manejo mental de las representaciones de objetos. El lenguaje proporciona un conjunto de instrumentos cognoscitivos (relaciones y clasificaciones) al servicio del pensamiento: posibilita la evocación de las situaciones no actuales y la superación de los límites del espacio perceptivo, por lo que permite al pensamiento referirse a extensiones espacio-temporales más amplias y liberarse de lo inmediato (12).

El pensamiento infantil en esta etapa se caracteriza por ser egocéntrico, finalista, animista y artificialista.

Inicialmente el pensamiento infantil es "egocéntrico" (centrado en su propio punto de vista) y se manifiesta en lo que se denomina "juego simbólico". El juego simbólico es un juego de imaginación y de imitación, su función es la de satisfacer al "yo" a través de una transformación de lo real en función de los deseos; esto quiere decir que el juego simbólico no es sino una asimilación deformadora de lo real al "yo". Posteriormente se dan otras dos formas de pensamiento: la forma de pensamiento simplemente verbal y la del pensamiento intuitivo; esta última es una forma de juego simbólico más adaptada a lo real, mientras que la forma de pensamiento simplemente verbal es más seria que el juego simbólico pero más alejada de la realidad que la intuición misma.

Al analizar el tipo de preguntas que hace el niño a esta edad, y la forma en que responde el mismo a este tipo de preguntas, encontramos una forma de pensamiento en la que el niño se limita a designar o a definir los objetos por su uso o finalidad: finalismo. Las preguntas más primitivas son ¿dónde? y ¿cómo?, y a partir de los tres años surgen las preguntas de ¿por qué? en sus dos sentidos: finalidad y causa.

Por su parte, el animismo del pensamiento infantil se caracteriza por la tendencia del niño a considerar vivos y con características humanas a los objetos inanimados, a dotar de vida todo lo que le rodea.

Finalmente, el artificialismo es la creencia infantil de que todas las cosas que existen han sido construidas por el hombre o por una actividad divina análoga a la forma de fabricación humana.

Alrededor de los siete años el niño sigue siendo prelógico, por lo que suple la lógica por el mecanismo de la intuición. La intuición es una simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales" que prolongan los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional. Es el caso del niño que construye una hilera de fichas frente a otra que se le ha presentado asegurando la igualdad de ambas por la longitud más que por la correspondencia una a una. Lo que caracteriza a las intuiciones es que son rígidas e irreversibles, son comparables a esquemas perceptivos y a actos habituales que aparecen en bloque y no pueden alterarse.

Las intuiciones evolucionan de una forma primaria que se distingue por ser una acción global a una intuición articulada, que va más allá en la doble dirección de una anticipación de las consecuencias de esa acción y de una reconstrucción de los estados anteriores. Este comienzo de anticipación y de reconstrucción prepara la reversibilidad y anuncia la aparición de las operaciones que se desarrollarán en el siguiente estadio (13).

1.2.2.2 Operaciones concretas propiamente dichas.

A partir de los siete años aparecen nuevas formas de organización tanto en la inteligencia, como en la vida afectiva, en las relaciones sociales y en la actividad individual. Lo esencial en esta nueva etapa es la liberación del egocentrismo intelectual y social, y los inicios de la construcción de la lógica misma por la aparición de las "operaciones", que se definen como acciones interiorizadas reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto.

En el plano intelectual, la aparición de las operaciones concretas se pone de manifiesto a través del surgimiento de la conservación, la clasificación, la seriación y de la formación de diversas nociones científicas como las de número, velocidad, tiempo, medida y espacio, entre otras.

La conservación se refiere a la comprensión que logra el niño de que las cantidades (materia, peso, volumen), permanecen constantes a pesar de las transformaciones que tengan lugar en su apariencia externa.

Por su parte la aparición de la noción de clasificación se refiere a la agrupación de ciertos elementos en clases, de acuerdo con los criterios que definen la pertenencia de dichos elementos a las clases dadas.

Finalmente, la seriación se refiere al ordenamiento de elementos en un orden progresivo de acuerdo con sus propiedades físicas, como tamaño, peso y color, entre otras (14).

En el plano afectivo esta etapa se caracteriza por el surgimiento de una moral de cooperación y autonomía personal que favorece la integración del "yo" y una regulación más eficaz de la vida afectiva (15).

1.2.4 Estadio de Operaciones Formales.

Este estadio se extiende de los once o doce años a los catorce o quince y se caracteriza por una descentración en la cual el sujeto se desprende de lo concreto y sitúa lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Surge el pensamiento hipotético-deductivo, esto es, la capacidad de razonar sobre proposiciones en las que no se cree (hipótesis).

A través de este proceso de descentración, el sujeto logra liberar las "relaciones" y las "clasificaciones" de sus vínculos concretos o intuitivos, y a partir de esto surge el "pensamiento combinatorio" y "reversible".

El pensamiento combinatorio permite combinar entre sí objetos o factores e incluso ideas o proposiciones, favoreciendo el surgimiento de una nueva lógica.

Por su parte el pensamiento reversible posibilita la adquisición de la noción de conservación.

El pasar por todas estas etapas es fundamental para el desarrollo del lenguaje infantil y el aprendizaje de la lecto-escritura.

Con el fin de integrar el proceso de desarrollo infantil con el proceso de aprendizaje y con el del aprendizaje de la lecto-escritura se expondrán estos más concretamente.

1.3 DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL.

1.3.1 Antecedentes históricos.

El lenguaje humano es un sistema complejo de comunicación que se desarrolla continuamente en cada persona al interaccionar con otras y con el medio ambiente. Edward Sapir define al lenguaje como <<"...un método exclusivamente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos, por medio de un sistema de símbolos producidos de una manera deliberada">> (17). Surge por el deseo de expresar los pensamientos y los sentimientos.

Evoluciona desde la más incipiente producción de fonemas hasta la formulación de oraciones bien estructuradas. El aprendizaje del lenguaje se inicia normalmente desde el primer año de vida, en el que el niño empieza a producir sonidos que se ajustan cada vez más al modelo lingüístico de su medio, iniciando así una producción del lenguaje que va desde los sonidos aislados a la producción de "palabras concretas", "palabras frase", y posteriormente a la frase de desarrollo progresivo prácticamente ilimitado.

En el proceso de desarrollo de la palabra en el niño son necesarias, además de la estimulación social, una percepción auditiva normal (base de la formación y memorización de las imágenes auditivas), el desarrollo de la coordinación muscular de los órganos que actúan en la fonación y cierto grado de madurez intelectual y psicológica que propicien el deseo de comunicarse (18).

Existen diferentes teorías que se han interesado por estudiar el desarrollo del lenguaje en el niño, particularmente en lo referente a los procesos mentales, socio-ambientales y constitucionales que determinan el surgimiento y evolución de esta compleja forma de comunicación humana. Así, encontramos la teoría conductista de Skinner, que explica que los niños aprenden el lenguaje del mismo modo que aprenden otras conductas, es decir, mediante el "condicionamiento operante" (asociación estímulo-respuesta mediante un refuerzo); la del aprendizaje social de Bandura, que sostiene que gran parte de lo que el niño aprende es resultado de la observación y de la imitación de la conducta de un modelo, en muchos casos sin reforzamiento; y la teoría nativista de Chomsky, que explica que los seres humanos poseen una estructura innata llamada "Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje, DAL, (mecanismo hipotético) que le permite al niño procesar el lenguaje oído (entrada lingüística), construir reglas, así como comprender y generar un habla gramaticalmente correcta (19).

A pesar de los esfuerzos de diferentes teóricos por explicar el desarrollo del lenguaje infantil aún existen algunas interrogantes a este respecto que no han sido resueltas, por ejemplo: la capacidad del niño para inferir significados y para crear oraciones nuevas (diferentes a las que ha escuchado). Sin embargo a partir de algunos de los principios que se han establecido puede hacerse una descripción más o menos exacta de la evolución del lenguaje infantil.

1.3.2 Evolución del lenguaje.

El lenguaje evoluciona a lo largo de tres planos subsecuentes:

1. Plano fonológico: articulación de los sonidos del lenguaje que componen las palabras.
2. Plano semántico: conceptos de las palabras y uso adecuado de estas.
3. Plano sintáctico: formación estructural de oraciones durante el discurso oral.

El orden en que las formas lingüísticas aparecen en el habla de los niños va de la mano con su creciente comprensión del mundo y de las relaciones que se dan entre los objetos y los acontecimientos que lo constituyen. Piaget explica la forma en que se desarrollan estos aspectos a través de la descripción de siete etapas evolutivas:

1a. etapa. Exploración senso-motora. Estadio preverbal en el que el niño atiende y actúa sobre el ambiente. El elemento esencial en esta etapa es el juego exploratorio, base del desarrollo lingüístico y cognitivo ulterior.

2a. etapa. Balbuceo. Al desplazarse, jugar e interactuar en el ambiente, el niño utiliza el balbuceo, vocalizaciones que, alrededor del año de edad se vuelven autorreforzantes y se asocian con gruñidos, expresiones faciales y gestos.

3a. etapa. Imitación. Al mejorar sus vocalizaciones los niños empiezan a imitar lo que oyen. Este fenómeno se denomina "ecolalia" y se caracteriza porque el niño intenta repetir lo que los padres y otras personas dicen, jugando después con las palabras en formas y modelos distintos.

4a. etapa. Diferenciación. El niño empieza a hacer asociaciones específicas de sonidos y los integra en palabras que aprende a reconocer. Escuchando con atención y mediante la imitación verbal aprende que las palabras pueden representar objetos y sentimientos. Comenzando con palabras simples va uniendo varias palabras y empieza a comprender las relaciones semánticas y sintácticas.

5a. etapa. Conceptualización. Con el proceso de nombrar las cosas el niño va desarrollando el vocabulario y los conceptos verbales. Las palabras se clasifican y asocian en un orden sintáctico con significado ("los tenedores sirven para comer"), y cada concepto verbal contribuye a que se desarrollen otros.

6a. etapa. Generalización estructural. Cuando los pensamientos y asociaciones de los niños se van extendiendo, su habla aumenta en complejidad. El lenguaje narrado se desarrolla cuando el niño estructura los recuerdos o las experiencias imaginadas; los niños organizan las historias en: principio, nudo y desenlace, y pueden comprender y explicar los argumentos.

7a. etapa. La mayoría de los niños alcanzan esta etapa alrededor de los once años. Se caracteriza por la manifestación de un habla reflexiva, fluidez verbal, dibujos figurativos, lectura silenciosa y en voz alta, deletreo y escritura (20).

Con base en estas etapas del desarrollo del lenguaje infantil pueden describirse en forma más detallada las adquisiciones lingüísticas del niño en sus aspectos cuantitativo y cualitativo.

1.3.3 Desarrollo cuantitativo y cualitativo del lenguaje.

En el desarrollo del lenguaje infantil podemos considerar dos aspectos fundamentales: el desarrollo cuantitativo y el desarrollo cualitativo. El desarrollo cuantitativo del lenguaje ha sido evaluado de manera distinta por diferentes autores. Por su parte, el profesor Roger Brown considera que el mejor indicio de desarrollo del lenguaje en el primer periodo de vida es el del "tamaño medio de la emisión" (TME), el cual se mide en morfemas (unidades mínimas del habla que tienen significado). De acuerdo con esto el profesor Brown establece que el lenguaje infantil se desarrolla en cinco etapas, las cuales se extienden desde el comienzo de la pronunciación de dos palabras, en que el TME es igual a dos morfemas, como por ejemplo en la frase "nene camina" (etapa 1); hasta el momento en que el TME es igual a cuatro morfemas, como en la frase "yo juego pelota" (etapa 5).

No obstante, es importante considerar que el número de palabras que un niño maneja en su vida cotidiana, varía de acuerdo con las condiciones biológicas, psicológicas y sociales que lo determinan. Así lo explica la investigadora Alice Descoedres, quien describe la evolución cuantitativa del lenguaje infantil diferenciando entre clases sociales en niños entre los dos años y medio y los siete años y medio. La información que ella obtuvo mediante su investigación es válida para los niños franceses, pero puede dar una idea de las diferencias de desarrollo lingüístico de acuerdo con la oportunidad social y educación que reciben los niños (21).

CANTIDAD DE PALABRAS QUE MANEJAN LOS NIÑOS SEGUN SU EDAD.

E	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6	6.5	7	7.5
MP	360	990	1440	1505	2000	2257	2257	2242	2775	2960	2960
MA	990	1575	1845	2107	2480	2560	2738	2812	2997	3182	3330

NOMENCLATURA:

E= EDADES

MP= MEDIOS POPULARES

MA= MEDIOS ACOMODADOS

Con respecto al desarrollo cualitativo del lenguaje podemos considerar tres subcategorías:

a) Articulación.

Existe una gran cantidad de criterios a este respecto. En términos generales se considera que un niño debe lograr una articulación correcta de todos los sonidos alrededor de los seis años de edad, ameritando atención especial en caso contrario.

b) Desarrollo glósico-gramatical.

Las primeras palabras que pronuncia un niño son los sustantivos. A los dos años el niño comprende y expresa sustantivos que designan animales comunes, algunas partes del cuerpo y sabe el nombre de ciertas piezas de ropa. Emplea los sustantivos sin artículos. De los dos a los tres años amplía su vocabulario, empieza a utilizar sustantivos con artículo e inicia el uso de los verbos sin conjugación, en su forma sustantiva. Posteriormente establece asociaciones sustantivo-verbales o sustantivo-adjetivales. Paulatinamente va introduciendo en su vocabulario otras categorías de palabras, como los adjetivos y el pronombre, con el cual mejora la conjugación verbal. Luego siguen los adverbios, artículos, conjunciones, preposiciones y palabras interrogativas. De los tres a los cuatro años comienza a emplear algunos sustantivos abstractos, adjetivos y adverbios que le sirven para indicar color, dimensiones y la noción del espacio. Surgen preguntas: ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?. Entre los cuatro y cinco años ya tiene un vocabulario suficiente para expresar semejanzas y diferencias entre dos objetos, puede describir estampas con facilidad y capta los detalles que la distinguen de otra parecida. Paralelamente al enriquecimiento lingüístico mejora la forma gramatical del discurso.

c) Socialización.

Con respecto a este aspecto Piaget distingue dos etapas principales: la del lenguaje egocéntrico y la del lenguaje socializado. En la primera, el lenguaje cumple una función estrictamente individual. El niño habla porque le gusta hacerlo, pero no le interesa comunicarse con los demás. Esta fase se caracteriza por la repetición de sílabas o de palabras y la práctica del "monólogo individual", en el que el niño habla para sí mismo en voz alta. En el momento de transición entre el lenguaje egocéntrico y el socializado, aparece el "monólogo colectivo" (forma más social del lenguaje egocéntrico en el que el niño habla en grupo pero sin que le interese ser escuchado por su interlocutor, pues no dirige su discurso a nadie en especial y no presta atención a la respuesta que su mensaje pueda suscitar).

En el lenguaje socializado la expresión oral ya cumple con su función primordial: servir como medio de intercomunicación entre los individuos que forman la colectividad.

Estas etapas no se presentan en rigurosa sucesión cronológica, sino que, aproximadamente desde los dos años y medio coexisten en el niño. Lo que varía a través del tiempo es la predominancia de una u otra función lingüística. Con respecto a esto Piaget explica que, en los niños de cuatro a siete años, la proporción del lenguaje egocéntrico es de un 45% en relación al lenguaje total, y que paulatinamente va aumentando la forma socializada del lenguaje (22).

El desarrollo del lenguaje es muy importante para el aprendizaje de la lecto-escritura, el cual tiene lugar entre los cinco y los seis años en los niños que asisten a escuelas particulares.

Los desfases en la evolución del lenguaje entorpecen el aprendizaje de la lecto-escritura debido a las limitaciones que imponen en el vocabulario, en la estructuración del lenguaje y por lo tanto en la asociación del fonema, su representación gráfica y su significado.

Existen otros procesos, además del desarrollo lingüístico que determinan la posibilidad de aprender a leer y a escribir. Con el fin de hacer una descripción clara de dichos procesos serán tratados ampliamente en el siguiente apartado.

1.4 EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.

El aprendizaje de la lecto-escritura requiere que el niño adquiera ciertas habilidades cognitivas y lingüístico-perceptivas básicas.

Para que un niño esté en condiciones de poder percibir correctamente signos auditivos y gráficos, recordarlos, comprender su significado y reproducirlos vocal o gráficamente, debe poseer, los siguientes requisitos (además de los procesos de atención, percepción, memorización y desarrollo lingüístico que ya fueron descritos):

I. Madurez psicomotora; la cual involucra:

- a) Esquema corporal (auto y heteroreferencial) bien estructurado).
- b) Lateralidad establecida.
- c) Conciencia de un orden de desarrollo y sucesión en el tiempo y el espacio.
- d) Adecuada coordinación visomotora.

II. Percepciones visuales y auditivas exactas.

III. Haber superado el periodo de sincretismo (etapa de pensamiento intuitivo) y haber entrado al periodo Piagetiano de las operaciones concretas.

IV. Por otra parte es importante tomar en cuenta que el niño no presente problemas de pronunciación o problemas de retardo en la palabra o el lenguaje (23).

1.4.1 Madurez psicomotora.

Es el estado de evolución de la capacidad de coordinación de los movimientos del cuerpo. Este dominio se desarrolla con el paso del tiempo en la medida que el niño madura también física y psíquicamente. Así, del carácter rudimentario que tiene en el recién nacido (reflejos) se pasa al dominio de los movimientos diferenciados y finalmente a la utilización de los músculos específicos, lo cual ya implica un elevado grado de coordinación. Estos movimientos coordinados se adaptan a las necesidades espacio-temporales que el niño capta gracias a su propia imagen corporal.

El niño descubre el mundo de los objetos mediante el movimiento y la vista, pero su descubrimiento de los objetos solo será fructífero cuando sea capaz de manipular el objeto (tomarlo y dejarlo), cuando haya adquirido el concepto de distancia entre el y dicho objeto, y cuando este ya no forme parte de su simple e indiferenciada actividad corporal; aquí reside la importancia del desarrollo psicomotor.

En los primeros meses la capacidad motriz está frenada por la hipertonía y falta de madurez que obstaculizan la disociación de movimientos. La evolución motora corre pareja con las posibilidades de madurez: desaparecen los primitivos reflejos, aparece la acción extensora de la mano, la oposición del pulgar y la rotación de la muñeca. El desarrollo de fuerza, rapidez y precisión dependerán del grado de maduración, de la regulación del movimiento, de la progresiva cronometría y de la capacidad inhibitoria sincinética.

Durante los primeros años de la infancia el desarrollo de las funciones motoras se realiza en estrecha dependencia con el de las funciones psíquicas, por lo que la evolución intelectual del niño puede medirse por el grado de desarrollo que ha alcanzado su conducta motora (24).

1.4.1.1 Esquema corporal.

Es la conciencia del propio cuerpo, de sus partes, de sus movimientos y posturas. El conocimiento y representación (vivencia interior) del propio cuerpo es el fundamento para la relación del yo con el mundo exterior. El esquema corporal, como representación esquemática sensorio-quinestésica de nuestro cuerpo se organiza en torno a un eje central (esquema autoreferencial) a partir del cual se organizan otros esquemas motores que permitirán al niño tratar la realidad en forma estructurada (esquema heteroreferencial).

El esquema corporal se construye paulatinamente y en etapas. De acuerdo con Pierre Vayer la elaboración de este sigue las leyes de la maduración nerviosa:

- Cefalocaudal: el desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza hasta las extremidades.
- Proximodistal: el desarrollo procede del centro a la periferia, a partir del eje central del cuerpo.

El esquema corporal se realiza a través de la relación constante yo-mundo en una serie de etapas de fronteras flexibles:

- a) Desde el nacimiento a los dos años.

El niño pasa desde los primeros reflejos (reflejos bucales) a la marcha y a las primeras coordinaciones motrices.

- b) De los dos a los cinco años.

A través de la acción la aprehensión se hace cada vez más precisa, estando asociada a los gestos y a una locomoción cada vez más coordinada. Motricidad y cinestesia permiten al niño el conocimiento y, por ende, la utilización cada vez más diferenciada, cada vez más precisa de su cuerpo por completo.

- c) De los cinco a los siete años.

El niño pasa del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis. La asociación de las sensaciones motrices y cinestésicas a los otros datos sensoriales, especialmente visuales, permiten pasar progresivamente de la acción del cuerpo a la representación, haciendo posibles:

- El desarrollo de las posibilidades de control postural y respiratorio.
- La afirmación definitiva de la lateralidad.
- El conocimiento de la derecha y de la izquierda.
- La independencia de los brazos en relación al tronco.

d) De los siete a los once ó doce años.

Gracias a la toma de conciencia de los diferentes elementos corporales y al control de su movilización con vistas a la acción, se desarrollan:

- Las posibilidades de relajamiento global y segmentario.
- La independencia de los brazos y piernas con relación al tronco.
- La independencia de la derecha con respecto a la izquierda.
- La independencia funcional de los diversos segmentos y elementos corporales.
- La transposición del conocimiento de sí al conocimiento de los demás, teniendo como consecuencias el desarrollo de las diversas capacidades de aprendizaje así como de relación con el mundo exterior.

1.4.1.2 Lateralidad.

Es la diferencia en la utilización de los miembros derechos e izquierdos del cuerpo (ojos, oídos, manos, brazos y piernas) para distintas actividades. Tiene su fundamento en la desigualdad funcional de los hemisferios cerebrales.

Desde muy temprana edad, el niño, portador de una habilidad potencial lateralizada, experimenta, consciente o inconscientemente, sus posibilidades de acción sobre el medio que le rodea. La reiteración de los esfuerzos, con su motivación premial del éxito o el fracaso le lleva a preferir determinada parte de su cuerpo sobre su contralateral. Bien pronto aparece una distinción entre la habilidad de ambas manos y aparece la especialización. En los niños potencialmente diestros, la mano izquierda se encarga de los papeles pasivos de apoyo o de sostén, mientras la mano derecha se encarga del papel activo de tracción. El hecho de que esta dirección básica sea hacia la derecha o hacia la izquierda no tiene importancia marcada mientras esté firmemente establecida. Las cosas pueden sucederse en la dirección básica o en la dirección opuesta a la básica, y es el conocimiento intuitivo de este hecho lo que permite el análisis.

En un estudio realizado en 1976 por Mc. Burney y Dunn acerca de las implicaciones de la lateralidad en la adquisición del lenguaje, se concluye que la consistencia de la lateralización refleja integración en las funciones corticales posibilitando un rendimiento potencialmente alto en el aprendizaje y por lo tanto en el desarrollo del lenguaje (25).

En los niños en que concurre una lateralidad potencial cruzada, donde la habilidad rectora de un lado no se corresponde con la habilidad perceptiva (diestro de mano, zurdo de ojo, por ejemplo) aparecen dificultades importantes, ya que a los estímulos perceptivos recibidos por un hemisferio deben corresponderse respuestas motoras del hemisferio contralateral, lo que exige una transferencia entre uno y otro hemisferio. Esta imbricación de funciones impide el establecimiento firme de la dirección básica, y el niño pierde buena parte de su capacidad de análisis del ambiente. Para poder subsistir tiene que tratar de comprender el mundo por medio de bloques de sensaciones que solo puede analizar si prescinde de sus relaciones posicionales, pues estas le son desconocidas, o conocidas muy imperfectamente. Esto explica que para este tipo de sujetos sea la mera presencia de los elementos, y no su posición relativa, lo que determina el significado (26).

El predominio de un lado puede ser normal o patológico: normal, cuando se debe al predominio del hemisferio correspondiente (izquierdo en el diestro y derecho en el zurdo), y patológico, cuando, por ejemplo, un sujeto diestro por naturaleza se hace zurdo por tener lesiones en el hemisferio izquierdo.

Las presiones de padres y maestros para que el niño realice sus actividades con la mano o pie contrarios a su dominancia natural determinan alteraciones en esta y pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura debido a los trastornos en los procesos de correspondencia perceptivo-motora que ya fueron descritos.

El predominio lateral puede variar en intensidad y ser diferente en los distintos miembros y órganos sensoriales: ojo, pie, mano, oído. En condiciones normales, la lateralidad se define en el niño entre los cuatro y cinco años de edad.

Al observar la reacción espontánea del niño en la elección derecha-izquierda de ojo, pie, oído, mano, los resultados pueden ser los siguientes:

- Diestro definido: en todas las actividades de ojo, pie, mano y oído.
- Zurdo definido: en todas las actividades de ojo, pie, mano y oído.
- Lateralidad cruzada: por ejemplo, mano derecha-pie izquierdo, ojo derecho-oído izquierdo.
- Zurdería contrariada: zurdo por naturaleza obligado a usar mano derecha.
- Ambidestreza: cuando usa ambos lados (ojo, pie, mano, oído) con la misma destreza.
- Zurdo para unas actividades y diestro para otras con el mismo miembro; por ejemplo: escribe con la mano derecha y cose con la izquierda.
- Diestro o zurdo falso: por ejemplo, cuando es zurdo por naturaleza y debido a un accidente vascular que daña el hemisferio izquierdo tiene que hacerse diestro, o viceversa.
- Lateralidad indefinida: cuando aun no se establece la predominancia lateral y se usa indiferentemente un lado u otro al realizar las mismas actividades o duda en la elección derecha-izquierda de pie, ojo, mano, oído, antes de decidirse.

1.4.1.3 Noción temporo-espacial.

Espacio y tiempo son dos de las categorías que influyen en la estructuración del esquema corporal y en la culminación del desarrollo intelectual. En el desarrollo de estas nociones Piaget distingue cuatro periodos:

1o. Periodo sensoriomotriz.

Se extiende de los cero a los dos años aproximadamente. Al comienzo de este no existe ni un espacio único ni un orden temporal que englobe los objetos y los acontecimientos. Se dan un conjunto de espacios heterogéneos (bucal, táctil, visual) y ciertas impresiones temporales no coordinadas objetivamente que poco a poco van a configurar un espacio práctico. Esta etapa culmina cuando el universo deja de estar centrado en el cuerpo y acción propios.

2o. Periodo preoperatorio.

De los dos a los siete años aproximadamente. Aparece la función simbólica ocasionando una progresiva organización de las posiciones y los desplazamientos en el espacio y permite la elaboración de series temporales objetivas. Los dibujos solo tienen en cuenta las relaciones topológicas, siendo las imágenes mentales esencialmente estáticas.

3o. Periodo de las operaciones concretas.

Se extiende de los siete a los doce años aproximadamente. Las operaciones espacio-temporales se aplican a objetos continuos y se basan en las aproximaciones y separaciones, pasando de las estructuras topológicas a las proyectivas y a la métrica euclidiana, y a relacionar espacio y velocidad para constituir el tiempo como relación objetiva.

4o. Periodo de las operaciones formales.

De los doce a los quince años aproximadamente. El sujeto comienza a ser capaz de desprenderse de lo real y de razonar correctamente sobre proposiciones hipotéticas. No solo se orienta sobre lo espacio-temporal sino que lo estructura (27).

En el proceso de evolución de los conceptos de espacio y tiempo pueden darse asimilaciones y acomodaciones deformadas. Depende, al menos, de cuatro factores que influyen en la organización espacio-temporal:

- El crecimiento orgánico y la maduración de los sistemas nervioso y endócrino.
- El ejercicio y la experiencia adquirida en la acción sobre los objetos.
- Interacciones y transmisiones sociales.
- Autoregulación del sujeto, resultante de una construcción ininterrumpida.

La organización espacio-temporal juega un papel muy importante en la elaboración psicomotriz y en el lenguaje. Cualquier acción (praxis) se sucede en un orden determinado y es trazada en un espacio mental. Puesto que el espacio mental constituye la interiorización del espacio físico, un trastorno en la organización espacio-temporal puede repercutir negativamente sobre la función representacional y el aprendizaje del lenguaje (oral o lecto-escrito).

Problemas derivados del esquema corporal, y en general de la somatognosis (conocimiento del propio cuerpo en base a su representación, autopercepciones y denominación de sus partes) influyen directamente en la organización espacio-temporal.

El espacio físico se orienta en tres dimensiones: arriba-abajo, derecha-izquierda y adelante-atrás, cuyo punto de referencia fundamental es el propio cuerpo. La localización del eje derecha-izquierda, junto con el establecimiento de la lateralización contribuye de manera significativa a la diferenciación del esquema corporal.

1.4.1.4 Coordinación visomotora.

Es la sucesión ordenada, funcional y precisa de movimientos ojo-mano y ojo-pie. Implica el funcionamiento adecuado de los órganos visuales y una actividad reguladora del sistema nervioso central para que se produzca una respuesta motora armonizada con la percepción inicial. Requiere que exista cierta destreza en la utilización de músculos menores. Tiene especial importancia en el aprendizaje de la lecto-escritura: la lectura, requiere la coordinación de los movimientos de los ojos (movimiento regular y controlado de estos en la dirección derecha-izquierda y arriba-abajo); por su parte la escritura requiere de la coordinación de los movimientos ojos-manos a fin de poder ejecutar los grafemas (representación gráfica de las letras o fonemas) en forma adecuada, empleando espacio y direccionalidad correctas (derecha-izquierda -sinistrogiros- en los bucles, arriba-abajo en los trazos verticales e izquierda-derecha en los horizontales).

1.4.2 Percepciones visuales y auditivas exactas.

Los estímulos que tienen mayor influencia en el aprendizaje de la lecto-escritura son los visuales y los auditivos; es por esto que los procesos de codificación de dichos estímulos son tan importantes.

Percepción visual es la recepción, codificación y decodificación de estímulos visuales, mientras que la de los estímulos auditivos se denomina percepción auditiva. Al reconocimiento y comprensión de los signos de la escritura a través de la vista se le conoce como "discriminación visual", por su parte se llama "discriminación auditiva" a la interpretación de los sonidos del lenguaje.

Las condiciones necesarias para una adecuada percepción visual son: fijación visual (dirección voluntaria de la mirada hacia un estímulo) y enfoque (localización de la retina en relación con la distancia focal de la imagen). Comprende cuatro procesos fundamentales:

- Coordinación motora de los ojos: capacidad de coordinar el movimiento de los ojos en forma voluntaria en relación con una dirección y ritmo determinados.
- Discernimiento de figuras: capacidad de distinguir una figura dentro de un fondo.
- Constancia de forma: capacidad de reconocer figuras geométricas independientemente de su tamaño, posición, forma y color, y capacidad de diferenciarlas de otras semejantes.

- Posición en el espacio: capacidad de identificar figuras en diferentes posiciones (29).

La percepción auditiva depende de factores externos como por ejemplo la intensidad, que es la fuerza con que se produce el sonido; y la velocidad, desplazamiento de las ondas sonoras medido en ciclos por segundo. La intensidad normal de la voz varía entre los 20 y 60 decibeles; la velocidad para los sonidos del lenguaje varía entre los 350 y 3500 ciclos por segundo.

1.4.3 Ingreso al estadio de operaciones concretas.

De acuerdo con Piaget el "sincretismo" es una característica del pensamiento del niño en la etapa preoperacional (2 a 7 u 8 años, aproximadamente). El niño "sincretico" se caracteriza porque interpreta la realidad global por un aspecto parcial, sin relacionar el todo con las partes. Al igual que la "yuxtaposición" (concentración en las partes sin relacionarlas con el todo), el "pensamiento sincrético" se produce debido a la incapacidad de sintetizar las partes y el todo en un grupo relacionado (30).

El aprendizaje de la lecto-escritura requiere el establecimiento de relaciones de un todo (palabra) con sus partes (fonemas y letras) por lo que la capacidad de pensamiento analítico-sintético es necesario para que el niño aprenda a leer y a escribir.

1.4.4. Madurez del lenguaje.

El retraso en la adquisición del habla comporta fallas en la memorización de los sonidos apropiados y de los movimientos articulatorios. Tomando en cuenta que la lectura se basa en una asociación visual y auditiva, puede entenderse que, cuando hay deficiencias en la retención de imágenes auditivas se hace difícil el reconocimiento de los símbolos gráficos visuales que la representan. Por otra parte, el retraso de la adquisición del habla impone una restricción del vocabulario, y la lectura se basa en un bien formado vocabulario preexistente (31).

1.4.5 Condiciones específicas para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Existen algunas condiciones fundamentales para el aprendizaje de la lecto-escritura; estas consisten básicamente en: las operaciones necesarias para la adquisición de la lectura, las necesarias para la adquisición de la escritura, y la metodología empleada en la enseñanza.

1.4.5.1 Operaciones necesarias para la adquisición de la lectura.

- a) Reconocimiento de un signo y evocación del sonido correspondiente. En este reconocimiento intervienen:
 - Percepción global de la forma.
 - Percepción exacta de las direcciones, tamaños, posiciones y número de elementos.
 - Evocación auditiva correspondiente sin interferencias ni confusiones.

- b) Emisión correcta del sonido. Implica la representación mental auditiva exacta y la adecuada realización motriz.

- c) Reconocimiento de una serie de signos (sílabas). Exige seguir la dirección izquierda-derecha y la percepción exacta de formas sucesivas, posiciones y orden, todo ello sin confusión, omisión o repetición. Además, emisión correcta sin vacilación ni crispación.

- d) Reconocimiento de una serie de sílabas:
 - Percepción exacta de formas, tamaños, direcciones, ordenamiento.
 - Emisión exacta en la que intervienen el acento y el ritmo.
 - Evocación del significado de la palabra.

- e) Reconocimiento de una serie de palabras con significado. Síntesis de las operaciones anteriores. En la lectura de un texto interviene también la dirección arriba-abajo de los renglones.

f) En cuanto al lenguaje, intervienen:

- Evocación rápida del significado de las palabras.
- Toma de conciencia de la organización de la frase.
- Cronología de los hechos descritos.
- Comprensión total de los significados (lectura comprensiva).
- Ritmo y acento adecuado al significado (lectura expresiva).
- Interpretación correcta de los signos de puntuación.
- Emisión adecuada, sin ansiedad, vacilaciones, inhibiciones o bloqueos, con el tono y las pausas adecuadas.

De acuerdo con la profesora Girolami-Boulinier: "la lectura no será verdaderamente adquirida hasta que el alumno logre leer interiormente (lectura ideo-visual)", ya que, de esta forma el niño encuentra en la lectura una materialización del lenguaje interior.

1.4.5.2 Operaciones necesarias para la adquisición de la escritura.

Entendiendo por tal la reproducción de signos que poseen un significado para el sujeto que escribe. No se trata por tanto de la escritura-copia o dibujo.

a) Reproducción de una letra. En esta operación intervienen:

- Percepción correcta de formas, tamaños, direcciones, número de elementos.
- Reconocimiento de la letra.
- Actitud corporal correcta.
- Elección adecuada de la mano.
- Toma correcta de la pluma o lápiz, sin crispaciones ni sincinesias.
- Realización motriz exacta.

- b) Reproducción de una sílaba.
 - Percepción y recuerdo de una serie de signos.
 - Realización motriz correcta de dichos signos (tamaño, posición, dirección).
- c) Reproducción de una palabra y una frase.
 - Además de las exigencias mencionadas en el párrafo anterior requiere la utilización de signos de puntuación y el sentido arriba-abajo de los renglones.
 - Comprensión de significados (32).

1.4.5.3 Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura.

Los métodos que se emplean en el aula para la enseñanza de la lecto-escritura son importantes determinantes de la forma en que el niño aprenderá.

Fundamentalmente son dos los métodos que se emplean: los sintéticos y los analíticos.

- a) Métodos de base sintética. Son los que parten de los elementos que componen las palabras (letras, sílabas y sonidos) y tienen como objetivo la comprensión de unidades de lenguaje mayores (palabra, frase, texto). Dentro de estos existen algunas variantes:
 - Alfabéticos: parten del aprendizaje del alfabeto, a partir del cual se llevan a cabo combinaciones que permiten llegar a la formación de sílabas, palabras, frases y textos.
 - Fónicos: parten de los sonidos que corresponden a las diferentes letras del abecedario, con el soporte de las vocales. Generalmente se asocian con gestos (fonomímica).
 - Silábicos: Emplean a la sílaba como unidad básica para la enseñanza. Suelen emplearse estímulos de tipo semántico, imágenes cuya primera sílaba coincide con la sílaba que se está estudiando.

b) Métodos de base analítica. Son los que parten de la palabra, frase o texto, para llegar a los elementos más simples del lenguaje (sílabas y letras). También dentro de este método existen algunas variantes:

- Los que parten de narraciones para llegar progresivamente a frases, palabras, sílabas y letras.
- Los que empiezan por las frases, para después desglosar palabras, sílabas y letras.
- Los que parten de las palabras para el progresivo análisis de sílabas y letras. Dentro de este encontramos otra variante que tiene como base la motivación al aprendizaje aproximándose a las necesidades del educando, se trata del método de la palabra generadora, que es utilizado con más frecuencia en educación para adultos.

c) Existe un tercer grupo que es el de los métodos integrales o mixtos, en los que se emplean algunos de los antes citados en forma simultánea. Dentro de estos encontramos tres variantes:

- Equilibrado: uso proporcional de ambos métodos (analítico y sintético).
- De prevalencia sintética: en estos, la base metodológica sintética incorpora recursos analíticos.
- De prevalencia analítica: en estos, la base metodológica analítica incorpora recursos sintéticos.

Existe un gran debate con respecto a cuál de ellos da mejores resultados en la enseñanza de la lecto-escritura a niños, algunos de los juicios se mencionan a continuación.

Algunos autores dicen que los métodos de base analítica son más interesantes para el alumno, y que están más de acuerdo con su modo global de percepción, además de que cultivan significados desde el principio de la enseñanza; sin embargo, se menciona la gran incidencia de disléxicos en niños que intentaron aprender mediante métodos globales.

Con respecto a esto, Lafon (1972), explica que la lectura global exige del niño un esfuerzo de análisis, lo cual puede permitir la rápida adquisición del mecanismo de la lectura, pero que a los niños que por alguna razón presentan problemas para el análisis, ya sea fonéticos o gráficos, les resulta difícil, y muchas veces imposible extraer el significado de los signos escritos, lo cual los conduce al abandono y posterior rechazo de la tarea, o bien a la conceptualización errónea. Los métodos globales, dice, son buenos para los niños en los que las funciones de análisis se producen espontáneamente (buenos globalistas), esto es, que poseen una buena identificación auditiva de la palabra y que son capaces de descubrir ellos solos la correspondencia entre el símbolo y el timbre que lo representa; de otro modo, los métodos globales no hacen sino introducir al niño en un círculo vicioso de confusión.

Aun así hay quienes apoyan la enseñanza de la lecto-escritura por el método global, indicando que en los casos de niños con problemas de percepción global lo que el maestro debe hacer para evitar confusiones, es polarizar la atención del niño hacia un análisis sistemático y una continua autocorrección de los procedimientos.

Sin embargo se dice que también los métodos excesivamente analíticos pueden ocasionar problemas. En la enseñanza de la lecto-escritura mediante métodos analíticos el contexto armónico de la palabra queda reducido durante una etapa del aprendizaje a una serie de sonidos inconexos. Así, los niños que no logran efectuar por sí mismos el análisis, se ven incapacitados para hacer la síntesis, y la comprensión se retrasa por un largo período del aprendizaje (33).

Actualmente el libro del maestro de escuelas primarias oficiales sugiere que para la enseñanza de la lecto-escritura se empleen métodos globales, pues consideran que va mas de acuerdo con la forma de analizar el mundo que emplea el niño a la edad en que se le va a comenzar a enseñar la lecto-escritura (seis años); esto es, guarda estrecha relación con el sincretismo del niño y su forma global de comprensión de sílabas y palabras dándoles el valor de un enunciado completo.

En cuanto a las escuelas particulares no existe uniformidad, pues cada una elige el método que juzga mas conveniente de acuerdo con la tesis que apoyen con respecto al desarrollo infantil. Cabe aclarar que en estas la enseñanza de la lecto-escritura se empieza mucho antes que en las escuelas oficiales, ya que mientras que en estas últimas los niños comienzan el aprendizaje a los seis años, esto es, a partir del primero de primaria, en las particulares este aprendizaje se inicia cuando el niño tiene cinco años, es decir, en el tercer grado de preescolar (34).

El tipo de letra empleado también tiene importante influencia en el aprendizaje de la lecto-escritura. Actualmente las escuelas utilizan uno de dos tipos de letra: la "manuscrita" y la letra "script". A cada una se le atribuyen ventajas y desventajas en relación a la ejecución que los niños logran con cada una.

De la "manuscrita" se dice que tiene como ventajas que permite mayor rapidez en la ejecución y favorece la globalización; sin embargo se le atribuyen también algunas desventajas: tiende a ser deformada y por tanto menos clara que la "script", es diferente a la letra impresa de los libros de texto, que con mayor frecuencia deberá leer el niño y le exige una coordinación manual muy precisa.

En cuanto a esto el Dr. Perelló afirma que, desde su punto de vista, la letra "manuscrita" dificulta la globalización pues presenta cada palabra como un rasgo continuo formando un todo unitario, más difícil de analizar y reglobalizar.

Con respecto a la letra "script" se plantean como ventajas las de mayor claridad, similitud con la letra impresa y la menor exigencia en la coordinación manual. Como desventajas se destacan: menor rapidez en la ejecución y que no favorece la globalización.

Recientemente se ha propuesto un método ecléctico que reúne las ventajas de cada tipo de escritura y elimina las desventajas. Este método consiste en la enseñanza inicial de la lecto-escritura utilizando la letra "script" pero con modificaciones en la direccionalidad de modo que se ajusten a las futuras necesidades de unión. Una vez establecidos los arcos verbográficos se empieza a trabajar con letra manuscrita aunque estilizada de manera que conserve los rasgos de la escritura "script". Se dice que de este modo con la enseñanza inicial mediante la escritura "script" el niño logrará identificar cada letra como una unidad, leer sin dificultad textos impresos y concentrar su atención más en la comprensión que en el trazo de las letras; posteriormente será capaz de aumentar la velocidad en la escritura gracias a la letra manuscrita (35).

1.4.6 Influencia de la escuela en el aprendizaje de la lecto-escritura.

La familia tiene una influencia muy importante en el desarrollo de los primeros años de vida del niño; en el seno de esta el niño adquiere sus primeras experiencias intelectuales, sociales y afectivas; sin embargo, el aprendizaje que el niño logra en ella es mas bien informal y no estructurado.

A partir de que el niño ingresa a la escuela esta se convierte en el principal centro de influencia de su desarrollo, no solo porque pasa gran parte del día en ella, sino tambien porque en esta existen objetivos muy precisos planteados con el fin de favorecer el desarrollo de ciertas habilidades especificas acorde con la edad y organizadas en orden creciente de complejidad.

Durante los primeros años de la primaria la exigencia escolar fundamental es el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo como instrumentos basicos de comunicación y soporte de los conocimientos posteriores, por lo que las habilidades que se promueven para el desarrollo intelectual y lingüístico del niño a este nivel son:

a) Atención.

En la escuela se fomenta esta habilidad a través de actividades que requieren de cierta concentración para resolverse, por ejemplo: escuchar un cuento, encontrar un personaje escondido en una ilustración, y el seguimiento de secuencias (0 1 1 0 1 1...).

b) Percepción.

En la escuela se apoya el desarrollo de esta habilidad mediante actividades de: discriminación (figura-fondo), por ejemplo al delinear figuras que forman parte de un dibujo en el que se encuentran mezcladas muchas otras figuras (percepción visual), al atender a las instrucciones de la maestra no obstante que haya ruido interferente como por ejemplo las voces de otros compañeros (percepción auditiva); análisis y síntesis (relación de las partes con el todo), al armar rompecabezas (percepción visual) y al jugar a unir o dividir palabras (adivina que dice: /c/, /a/, /s/, /a/ ... "casa").

c) Psicomotricidad.

Esta se fomenta mediante juegos que favorecen la actividad física: jugar con una pelota (botarla, aventarla, cacharla), caminar, subir las escaleras y brincar guardando el equilibrio, jugando a nombrar y señalar las partes del cuerpo, entre otras actividades.

d) Memoria.

Se favorece mediante actividades en las que se propone al niño recordar una serie de imágenes tras una breve inspección (percepción visual) o una canción o recitación (percepción auditiva).

e) Desarrollo del lenguaje.

- Ampliación del vocabulario (semántica).
- Conocimiento y empleo de las reglas gramaticales (sintaxis).

Un adecuado desarrollo del aprendizaje de la lecto-escritura requiere de una amplia dotación verbal y el uso adecuado del lenguaje. El niño no puede tratar de representar algo que no conoce o que no comprende, pues su aprendizaje siempre parte de lo concreto, esto es, de su conocimiento del objeto real, de las características que lo asemejan a unos y lo diferencian de otros; por ejemplo: para que el niño llegue a escribir la palabra "perro", primero debe conocer lo que es un perro, abstraer sus características y diferenciarlo de otros animales semejantes, simultáneamente conocerá su nombre, posteriormente representará al perro a través de un dibujo (representación gráfica) y finalmente llegará a la fase más avanzada de éste proceso, la representación simbólica, esto es, la palabra.

El desarrollo del lenguaje es estimulado mediante la narración de cuentos, la organización de conversaciones entre los niños y de cualquier canción o juego que permita introducir nuevo vocabulario.

f) Conocimiento físico-matemático.

Muestra las relaciones entre objetos con base en cualidades posicionales, de tamaño, forma, proporción, cantidad, entre otras.

g) Resolución de problemas.

Análisis de situaciones problemáticas de la vida cotidiana y aplicación de los conocimientos adquiridos para poder resolverlas.

Suele utilizarse básicamente para la resolución de problemas aritméticos.

La escuela logra fomentar el desarrollo de estas habilidades a través de la planificación de actividades que permiten al niño entrar en contacto con diversas situaciones "conflictivas" en cuanto que muestran algo desconocido para el niño. En este proceso la participación del maestro es muy importante, ya que es el encargado de proponer las actividades, y es quien estructura el ambiente escolar.

Es responsabilidad del maestro elegir las actividades y recursos que mejor respondan a las necesidades del grupo. Es el caso, por ejemplo, de la selección de la metodología para el aprendizaje de la lecto-escritura, la cual es de gran importancia para determinar el éxito o fracaso del niño en su adquisición.

En cuanto al desarrollo social la escuela también tiene una importante participación, ya que reúne un grupo de niños que han de convivir en el trabajo escolar y en el juego, además, la escuela fomenta el trabajo en equipo y la competitividad, que suelen tener una influencia notable en el desarrollo social del niño. La idea que el niño se forma de sí mismo y de cada uno de sus compañeros se relaciona estrechamente con el desempeño escolar; así, aquel que destaca por su trabajo escolar suele ser (al menos en la escuela primaria) más respetado que el que fracasa, quien generalmente es víctima de burlas y castigos. Así, la personalidad del niño se ve fuertemente influenciada por el tipo de relaciones que establece en la escuela. Un niño que tiene éxito en la escuela generalmente es más seguro y productivo, pues la autoconfianza que dicho éxito fomenta lo impulsa a participar activamente en diversas actividades dentro y fuera de clases, por lo que no teme expresar ideas novedosas y ejecutarlas. Por el contrario, el niño "fracasado" es menos seguro y por tanto más pasivo, evita al máximo su participación dentro y fuera del salón, y difícilmente expresa sus ideas o realiza proyectos por cuenta propia; la frustración acumulada hace que sea huraño y agresivo ante ciertas situaciones; todo lo anterior tiende a retroalimentar su situación de fracaso y su falta de confianza en sí mismo.

Estas características conductuales deben ser consideradas para la detección del niño incapacitado para el aprendizaje, pues no son raros los casos en que una dificultad para el aprendizaje se delata por trastornos en el comportamiento, aún antes de detectar déficits en los procesos básicos del aprendizaje.

Si la escuela influye en el desarrollo del niño normal, su impacto en el caso del niño con dificultades en el aprendizaje es aún mayor, pues, si bien los niños "normales" son capaces de aprovechar las experiencias educativas aún sin la guía del maestro, los niños con trastornos en el desarrollo no pueden hacerlo, e incluso requieren la ayuda del maestro en forma individual. Para el maestro cuyo grupo es reducido esta opción es viable pues puede dedicar parte del tiempo de clases a explicar al niño que no logra comprender al mismo ritmo que el resto de sus compañeros. En los casos en que el grupo es numeroso o las dificultades del niño muy persistentes, la ayuda del maestro es grande si cuando menos identifica y refiere a los niños con necesidades de atención especial.

Sea cual sea el caso es muy importante que el maestro tenga la suficiente preparación para poder ayudar a estos niños; aún cuando su función no sea la de dar ayuda individual al niño, es conveniente que sepa identificar las características de una incapacidad para aprender y que esté en posibilidades de referirlo a alguna institución de educación especial. Con mayor razón cuando se responsabiliza de la terapia individual, es importante que pueda hacer un diagnóstico y proponer un programa de apoyo. En los casos en que los trastornos no son muy severos el maestro preparado es el más indicado para atender al niño, pues está familiarizado con él y puede complementar el trabajo individual con el grupal de manera congruente; por otra parte, el niño está familiarizado con el maestro y la escuela por lo que generalmente estará en buena disposición de asistir a sus terapias.

Existen otras características, además de las de comportamiento social, que permiten identificar cuando un niño presenta dificultades para aprender a leer y a escribir; se trata de las características perceptivas y psicomotoras a través de las cuales pueden diferenciarse los casos de niños "traviesos" e "inquietos" que cometen errores en sus tareas y los que se equivocan dadas alteraciones en los procesos básicos del aprendizaje. Estas características se describen ampliamente en los siguientes capítulos.

1.5 INCAPACIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.

1.5.1 Características generales.

Ya se han presentado las fases del desarrollo infantil tal y como se dan en situaciones "normales". Sin embargo se sabe que existen casos en los que este proceso se ve alterado por diferentes causas; en todos estos casos los problemas en el desarrollo se manifiestan mediante trastornos en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito, debido a alteraciones en los procesos de acción, percepción y memoria. De esta manera se configuran las denominadas "incapacidades para el aprendizaje". En términos generales puede decirse que tienen incapacidad de aprender: "Niños o jóvenes de cualquier edad que manifiestan una deficiencia sustancial en un aspecto determinado de su logro académico, debido a problemas perceptuales, o perceptuales motores, no importando cual sea la etiología o los factores contribuyentes. Específicamente se dice que son aquellos que:

- a) Tienen un diagnóstico definitivo de que sufren un daño neurológico específico o difuso y que a la vez están caracterizados por una serie de problemas psicológicos de importancia.
- b) No tienen un diagnóstico positivo de daño neurológico (aunque haya sospecha), pero sus características psicológicas y conductuales son idénticas a las de los niños con un diagnóstico definitivo.
- c) Algunos niños situados en grupos clínicos específicos (parálisis cerebral, epilepsia, afasia, retraso mental, privación cultural, alteración emocional, entre otras) que muestran las características psicológicas comunes del daño cerebral y cuando se sabe definitivamente o se sospecha lógicamente que está presente un déficit neurológico (92).

Es importante hacer hincapié en el hecho de que en toda "incapacidad de aprendizaje" existe siempre una base neurofisiológica específica de los déficits en el procesamiento perceptual, a diferencia de los denominados "problemas en el aprendizaje", los cuales responden a dificultades socio-educativas como los de estimulación pobre y problemas emocionales (36).

El parámetro básico para determinar una incapacidad en el aprendizaje es identificar cuando el niño no logra concordar con su edad y niveles de habilidad aún cuando ha tenido experiencias apropiadas de aprendizaje, y, cuando presenta déficits en una o más de las siguientes áreas:

- 1) expresión oral.
- 2) comprensión al escuchar.
- 3) expresión escrita.
- 4) habilidad básica en la lectura.
- 5) comprensión en la lectura.
- 6) cálculo matemático.
- 7) razonamiento matemático.

Como se ve, las incapacidades para el aprendizaje se remiten a formas deficientes de la comunicación lingüística afectando los aspectos intelectual-simbólico, emisor-expresivo y perceptivo-receptivo. Su intensidad y modalidades comprenden una amplia gama que va desde una profunda desorganización del lenguaje interno, en el que el sujeto es incapaz de operar la relación significante-significado, hasta leves alteraciones de la fonación (37).

1.5.2 Revisión histórica de las incapacidades para el aprendizaje de la lecto-escritura.

La variedad y complejidad de la patología del lenguaje dada la posibilidad de estudiar un mismo trastorno desde diferentes puntos de vista tiene como consecuencia que la terminología y clasificación de las anomalías varíe mucho de unos autores a otros. Con el fin de lograr una adecuada comprensión de lo que ha implicado el estudio de los trastornos en el lenguaje, no solo en cuanto al diagnóstico y descripción sintomatológica, sino también en lo referente a unificación de criterios de conceptualización, a continuación enumero algunas investigaciones que se han hecho con respecto a los citados trastornos, desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días.

En 1867 Paul Broca realizó uno de los primeros estudios acerca de trastornos en el lenguaje con su trabajo "La pérdida del lenguaje consecuente a disturbios patológicos de la corteza cerebral", en donde explicó que la facultad del lenguaje articulado se localiza al pie de la tercera circunvolución frontal izquierda, a la que denominó "área de Broca", y que una lesión en dicha área determinaba la pérdida del lenguaje: "afasia de Broca".

Dos años después, Bastian, neurólogo inglés, describió por vez primera la "ceguera para las palabras" (word blindness) a través de los casos de dos pacientes que no padecían alteraciones orgánicas auditivas o visuales pero que eran incapaces de reconocer el lenguaje hablado y escrito respectivamente (38).

Por su parte Kuesmaul (1877) describió las perturbaciones del lenguaje como pérdidas afásicas y propuso el término "ceguera verbal congénita", definida como "una ceguera total para los textos que puede existir aunque el poder de la vista, la inteligencia y la posibilidad de hablar estén intactas.

Diez años más tarde (1887) el profesor Berlin de Stuttgart sugirió por vez primera el término "dislexia". La palabra "dislexia" tiene su origen en dos vocablos griegos: "dys", débil, imperfecto; y "lexis", habla (de "legein", hablar relativo a las palabras).

En 1892 Dejerine encontró que una lesión en el "giro angular" (zona de la corteza cerebral que se encuentra en la región parieto-occipital del cerebro) era la causa de la pérdida de la capacidad de reconocimiento del lenguaje escrito y, tal y como se había hecho anteriormente, denominó a este padecimiento "ceguera verbal" (DEJ391).

En 1895 Kerr enfatizó que en la dislexia verdadera hay un nivel intelectual normal (39).

A principios del siglo XX se llevaron a cabo diferentes experimentos destinados a investigar la relación entre percepción visual y éxito en la lectura; Sister Mary of the Visitation (1929), Fendrick (1935), Gates, Bond y Russell (1939), Sister Mary Nila (1940), Murphy y Junkins (1941), Durrell, Harrington y Durrell (1955) y Nicholson (1958), demostraron que la discriminación visual y auditiva son más importantes que la edad mental en la madurez para la lectura y el éxito en ella (40).

En 1917, James Hinshelwood, un oftalmólogo Escocés describió con detalle las distorsiones perceptivas de niños incapaces de reconocer o comprender palabras escritas. Explicó que la causa más probable de dichos trastornos era un defecto congénito del cerebro que afectaba a la memoria visual de palabras y de letras; consideraba que el problema podía ser hereditario.

En 1928, Samuel Orton, médico Norteamericano, describió las distorsiones lingüístico-perceptivas específicas de niños con dificultades importantes para la lectura (p. ej., la inversión de letras y palabras -escritura en espejo-). Sugirió que este fenómeno se debía a una competencia de imágenes en ambos hemisferios cerebrales debido a la dificultad para establecer la dominancia y la consistencia perceptiva de uno de ellos. Este fenómeno al que denominó "strefosimbolia" (símbolos invertidos) se acepta todavía como una clave importante para el diagnóstico de la dislexia. En 1937, después de casi diez años de investigación llegó a la conclusión de que el factor común en estos problemas era la dificultad para reestructurar o reconstruir, en el orden de presentación, secuencias de letras, de sonidos, o de unidades de movimiento. Sugirió que el tratamiento debería hacer hincapié en la enseñanza de sílabas, sonidos trabados y palabras, incluidas dentro de unidades y modelos rítmicos (41).

En 1942 Skysgaard definió el término dislexia como una inhabilidad primaria y constitucional para leer que puede ocurrir electivamente.

Dos años más tarde L. Eisenberg aplicó el término dislexia específica a una situación en la cual un niño es incapaz de aprender a leer con adecuada facilidad, a pesar de una inteligencia normal, sentidos intactos, instrucción adecuada y motivación normal.

Mc. Donald Critchley, comentando la definición dada por Eisenberg explicó que tal definición sería mejorada si en lugar de decir instrucción adecuada dijese "instrucción convencional" (42).

Halgreen (1950) y Norris (1954) realizaron experimentos con gemelos monocigóticos y dicigóticos concluyendo que la dislexia de evolución es hereditaria.

En 1956, Drew estableció que la "ceguera verbal congénita" se debía a un retraso en el desarrollo de los lóbulos parietales ocasionando perturbaciones en la integración y el reconocimiento de la "gestalt" de los modelos y por tanto en el reconocimiento e interpretación de palabras (43).

Folch, en 1959 definió a la dislexia como una asymbolia de grupos de letras sin alteraciones psíquicas ni intelectuales. Insistió en distinguir entre la dislexia específica y la falsa dislexia debida a la inmadurez propia de la oligofrenia.

En 1962 Myklebust y Johnson definieron a la dislexia como un síndrome complejo de disfunciones psicológicas asociadas, como las perturbaciones en orientación, tiempo, lenguaje escrito, deletreo, memoria, percepción visual y auditiva, habilidades motoras y aspectos sensoriales relacionados. Para de Hirsh (1968), el retraso en la dominancia cerebral y los trastornos de lenguaje pueden reflejar una disfunción o un retraso en la maduración. Destaca la importancia de las disfunciones neurológicas como la mala memoria para los detalles, la distorsión en la reproducción de configuraciones espaciales y los problemas visomotores relacionados que indican confusión y desorganización personal. Concluye que la enseñanza formal de la lectura no debe iniciarse hasta que el niño haya conseguido un nivel adecuado con enseñanza perceptivo-motora y de lenguaje oral (42).

En 1972, Kasen, psicólogo Norteamericano, realizó uno de los estudios más amplios sobre niños disléxicos. Evaluó estadísticamente a 500 estudiantes disléxicos en el Instituto de aprendizaje Ellen K. Raskob de Oakland, California. Las edades de los sujetos oscilaban entre los 6 y los 17 años, y el número de niños superaba al de niñas en una proporción de dos a uno. La puntuación más baja en la escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC) fue 90; la puntuación media en la escala verbal fue de 104, y en la escala manipulativa de 105. Los subtests en los que se obtuvieron las puntuaciones más bajas fueron "dígitos" y "aritmética" con un puntaje de 9.4, mientras que en "semejanzas" (11.4) y "figuras incompletas" (10.8) se obtuvieron las más altas. Los niños tuvieron una puntuación significativamente más baja que las niñas en el "Goodenough" (una media de 94.3), lo que refleja su inmadurez visoperceptiva. La conclusión fundamental a la que Kasen llegó con estos datos fue la definición de la dislexia como un síndrome complejo de trastornos conductuales asociados:

- El 67.2% del grupo tenía problemas visuales y visomotores.
- El 66% fueron estudiados neurológicamente y presentaban signos claros de disfunción cerebral mínima.
- El 65% presentaba síntomas de ansiedad.
- El 44.2% tenía lateralidad mixta.
- El 39.9% tenía parientes cercanos con trastornos de aprendizaje.
- El 39.6% padecía retrasos en el habla a los 18 meses.
- El 39.3% daba muestras de hábitos nerviosos, como comerse las uñas, tics, enuresis, etc.

- El 33.2% presentaba un retraso evolutivo de maduración.
- El 26.8% estaba calificado como hiperactivo.
- El 22.4% tenía defectos de habla.
- el 18.4% eran hipoactivos, con respuestas especialmnte lentas.
- El 10.2% tenía problemas importantes de discriminación auditiva.

Como se ha visto, a lo largo de su historia, la "dislexia", ha tenido diferentes denominaciones y descripciones que, durante largos periodos dificultaron la detección, diagnóstico y tratamiento de personas con este padecimiento.

Aún hoy en día, a pesar de que han pasado mas de cien años desde que Broca comenzó a estudiar los trastornos en el lenguaje, existen desacuerdos acerca de la conceptualización, etiología y tratamiento de la dislexia (42).

1.5.3 Clasificación de los trastornos en el lenguaje.

La clasificación presentada es la recopilación de diferentes teorías acerca de los trastornos en el aprendizaje y la forma en que se encuentra organizada responde a la necesidad de ubicar con precisión a la "dislexia" dentro del vasto conjunto de los trastornos del lenguaje.

Con este fin se considerarán los trastornos del lenguaje en tres grandes categorías:

1.5.3.1 Anomalías de la voz.

Disfonías (del griego "dys", alteración, y "phoné", sonido). Se caracterizan por la incapacidad del sujeto para la normal emisión de los sonidos de la cadena hablada, debidos a problemas de fonación. Afectan a las cualidades físicas del sonido, en cuanto a tono e intensidad (voz chillona o de falsete, voz insuficiente), o bien a la calidad del sonido "eufonía" (voz nasal, ronquera). Se subclasifican en "disfonías propiamente dichas" y "rinofonías".

1.5.3.2 Anomalías de la audición.

Problemas en la agudeza auditiva debido a lesiones orgánicas o funcionales del aparato de la audición. De acuerdo al daño se clasifican en "hipoacusias" (pérdida parcial de la audición; en cuanto a su origen, se consideran tres tipos: conductiva, neurosensorial y mixta) y "anacusias" (pérdida total de la audición). En relación con la gravedad del caso, cada uno de los tipos de hipoacusia puede calificarse como: superficial, medio, profundo y sordera subtotal.

1.5.3.3 Anomalías del lenguaje.

1) Trastornos en la articulación.

Dificultades en la pronunciación por anomalías en cuanto al punto de articulación (punto de contacto de los órganos activos y pasivos correspondientes). Se manifiestan en alteraciones en la emisión de sonidos (inversiones, omisiones, adiciones, etc.).

Comprende dos trastornos diferentes: las "dislalias" (o "alalias" cuando la perturbación es total), que son de origen extraneurico y pueden ser de caracter orgánico o funcional; y las "disartrias" (o "anartrias", cuando la perturbación es total), que se deben a lesiones en el neuroeje (116).

2) Trastornos en el ritmo.

Falta de continuidad en la sucesión de los sonidos o grupos de sonidos de la cadena hablada debida a psiconeurosis. Se subdivide en: "disritmias" y "disfemias" (117).

3) Trastornos en la función simbólica (lenguaje interior).

Dificultades graves en la integración y uso del lenguaje verbal. El término "afasia" (del griego "a", sin y "phasia", lenguaje) suele utilizarse de forma genérica para designar estos trastornos. En cuanto a su origen, las afasias se clasifican en congénitas y adquiridas. En lo que se refiere al tipo de lesión y sus efectos encontramos:

a) Trastornos en la expresión (afasias motoras).

- Oral: se le conoce como "afasia motora de Broca", debido a que la lesión se encuentra en la denominada "área de Broca" (parte inferior de la tercera circunvolución frontal del hemisferio cerebral izquierdo). Se caracteriza por que, estando intacto el aparato fonador, el paciente no puede pronunciar las palabras por haber "olvidado" como se articulan.
- Escrita: denominada "agrafia". Localizada en la parte inferior de la segunda circunvolución frontal. Se trata de un trastorno en el que, no teniendo problemas de tipo motor, el paciente no puede escribir por haber olvidado como se trazan las letras.

b) Trastornos en la comprensión (afasias sensoriales).

- Oral: conocida como "afasia sensorial" o "agnosia auditiva". En este trastorno la lesión cerebral se localiza en el área de Wernicke (parte posterior de la circunvolución temporal superior del hemisferio izquierdo). Se caracteriza por la incapacidad de comprender el significado de la palabra oída, pese a no presentar problemas de agudeza auditiva.
- Escrita: denominada "alexia" o "agnosia visual". Lesión localizada en el centro óptico del lenguaje. Se describe como la incapacidad de comprender el significado de la palabra escrita a pesar de no presentar problemas de agudeza visual ni auditiva.

Trastornos semejantes a los antes referidos pero de menor gravedad son las "disfasias" (del griego: "dys", alteración, y "phasia", palabra). También llamados "retardos afásicos". El niño disfásico presenta una incapacidad parcial para usar correctamente el lenguaje simbólico, principalmente en su aspecto comprensivo, que se puede traducir en: pobreza de vocabulario, errores gramaticales, dificultades de comprensión y confusión de conceptos verbales. Presentan también alteraciones del habla. En la edad escolar origina dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pudiendo dar lugar a otras alteraciones del lenguaje, como la "dislexia" o la "disgrafía".

Además de las afasias o disfasias sensoriales y motoras, existe un tercer tipo, que es el de las afasias o disfasias mixtas, y que consiste en una combinación de las dos anteriores, observándose síntomas mezclados de una y otra. La lesión generalmente se localiza en una zona intermedia entre las áreas motoras y las sensoriales.

- c) Hipolalia. Es una disminución o retraso en la expresión verbal condicionado por factores de carácter funcional, psicossomático o ambiental.
- d) Dislogia. Alteración en la lógica y contenido del lenguaje debida a psicosis, neurosis, demencia o a un retraso mental profundo. Las dislogias se clasifican en: dislogias cualitativas y cuantitativas.

e) Dislexia. Trastorno en la comprensión y expresión escrita. Por tratarse del aspecto central de esta investigación, será considerado ampliamente en el apartado siguiente (43).

1.6 DISLEXIA

La dislexia es un trastorno en el lenguaje que se manifiesta por la incapacidad para aprender a leer y a escribir en niños con edad suficiente para este aprendizaje, que poseen inteligencia adecuada, instrucción escolar convencional y oportunidad social, no estando presentes trastornos de tipo sensorial, ni trastornos psicológicos, físicos o neurológicos graves.

De acuerdo con la definición anterior antes de diagnosticar un problema de dislexia es indispensable considerar los siguientes factores:

1. Existencia de un coeficiente intelectual normal o superior.
2. Que no existan trastornos visuales orgánicos.
3. Que no existan trastornos auditivos orgánicos.
4. Que no se trate de problemas nutricionales.
5. Que no estén implicadas enfermedades crónicas debilitantes.
6. Que no se trate de problemas pedagógicos.
7. Que no estén implicados problemas emocionales.
8. Que no existan problemas de privación socio-cultural.
9. Que hayan pasado dos años desde que el niño comenzó su aprendizaje formal de la lecto-escritura.

Ya se explicó en el capítulo referente a los procesos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura que el éxito en este aprendizaje requiere de un adecuado conocimiento del esquema corporal, una lateralidad bien establecida y una adecuada orientación espacio-temporal. En condiciones normales, estas habilidades se van estructurando desde la primera infancia conformando paulatinamente lo que se denomina "universo orientado". En el caso de los niños disléxicos, no sucede así pues los procesos perceptuales y motores básicos están alterados, lo que dificulta, cuando no impide el aprendizaje de la lecto-escritura (45).

Con el fin de abarcar todo lo referente a la dislexia, la abordará de acuerdo con cuatro aspectos de interés:

- 1.6.1 Etiología.
- 1.6.2 Área de deficiencia perceptiva.
- 1.6.3 Gravedad del cuadro.
- 1.6.4 Diagnóstico.
- 1.6.5 Pronóstico.

1.6.1 Etiología.

Las causas de la dislexia no están claramente establecidas aún, de modo que diferentes autores enfatizan diferentes causas.

En general puede decirse que no existe una causa sino una multiplicidad de factores que confluyen total o parcialmente y que originan este problema.

R. Rabinovitch distingue tres tipos de disléxicos en cuanto al origen de la deficiencia:

- 1) Los que tienen una lesión cerebral verdadera.
- 2) Los que tienen un trastorno neurológico clínico secundario (retraso primario de la lectura).
- 3) Los que tienen un potencial normal para la adquisición de la lectura pero que tienen trastornos de la personalidad o un handicap en el plano de la educación (este tipo de casos conforman los denominados "retrasos en la lectura" (ver inciso 1.6.3 en este capítulo).

En los dos primeros casos puede tratarse de uno de los dos siguientes tipos de alteración neurológica:

- a) Alteración bioquímica: Perturbación en la síntesis de proteínas del ácido ribonucleico cerebral a nivel del "giro angular" y sus conexiones con la corteza visual y las áreas de lenguaje "Broca" y "Wernicke". De acuerdo con las experiencias de Norris (1945) y Hålgreen (1950) esta alteración puede ser de carácter congénito.
- b) Lesión cerebral peri o postnatal. Debida a traumas craneanos; accidentes cardiovasculares; enfermedades congénitas, ingénitas o adquiridas después del nacimiento que impiden la circulación sanguínea en las zonas cerebrales correspondientes a los centros corticales de la lectura y la escritura. Welsh y colaboradores (1980) explican que la dislexia tiene que ver con una lesión en el córtex temporoparietal y sus fibras de asociación.

- c) Inmadurez. Sea de los centros cerebrales, sea retraso en la mielinización de las fibras asociativas en relación con el pliegue curvo, sea inmadurez fisiológica o psicológica más general.

Por su parte K. de Hirsh describe una falta de madurez del sistema nervioso que se caracteriza por un retraso en la lateralización, de la coordinación muscular fina, de la organización espacial y una insuficiencia del desarrollo de todos los procesos perceptivos.

Para P. de Satz la dislexia no es un síndrome unitario, refleja un retraso en la madurez del sistema nervioso central que repercute sobre la adquisición de las capacidades en crecimiento en las diferentes edades del desarrollo (46).

En relación a su etiología encontramos dos tipos de dislexia:

- 1) Dislexia de origen orgánico (trastornos cerebrales específicos). Se le denomina "pseudodislexia".
- 2) Dislexia de origen no orgánico (no se debe a alteraciones orgánicas). Puede deberse a desórdenes funcionales. Se le denomina "dislexia de evolución" o "de desarrollo", términos que se emplean para enfatizar que esta dificultad desaparece parcial o totalmente con el paso del tiempo si el niño recibe una terapia adecuada (47).

1.6.2 Area de deficiencia perceptiva

Ya que la dislexia se puede definir basicamente como una incapacidad para la interpretacion de simbolos (visuales y/o auditivos) conviene detallar la diferencia entre la dislexia por alteracion en el proceso perceptivo visual y el auditivo.

En 1965 Myklebust diferenci6 entre trastornos auditivos y visuales. Seis a~os despues la Doctora Boder describi6 tres subcategorias dentro de la dislexia de desarrollo:

- a) Dislexia disfon6tica. Deficiencia en la capacidad de an6lisis y sntesis fon6tico de las palabras y carencia en la integraci6n primaria del sntbolo-sonido (grafema-fonema), teniendo habilidad para percibir letras y palabras completas como "gestalt visual" (a golpe de vista).
- b) Dislexia diseid6tica. Trastorno en la habilidad para percibir letras y palabras como configuraciones "gestalt visual", manteniendo la habilidad en la integraci6n del sntbolo-sonido y la capacidad de an6lisis y sntesis en la palabra fon6tica.
- c) Dislexia disfon6tico-diseid6tica. Carencias tanto en la capacidad de an6lisis y sntesis fon6tica de las palabras, como en la de percibir letras y palabras completas como "gestalt visual". Esta es la forma mas com6n en que se encuentra (48).

1.6.3 Gravedad del cuadro.

De acuerdo con la gravedad del cuadro pueden establecerse tres grandes categorias de dislexias: dislexia especifica o severa, dislexia moderada y retraso en lecto-escritura. En t6rminos generales los tres tipos de dislexia comparten caracteristicas semejantes, diferenciandose en la magnitud de las dificultades y el pron6stico.

CARACTERISTICAS

- Contradicci6n entre la capacidad de razonamiento del ni~o, sus dotes intelectuales y sus resultados satisfactorios en areas no verbales en comparaci6n con el fracaso en Areas verbales.
- D6ficits en la organizaci6n del esquema corporal y la lateralidad, problemas de orientaci6n espacio-temporal y ritmo, inmadurez psicomotora, problemas de lenguaje y de la funci6n simb6lica en general.

1. La Dislexia específica (denominada también "alexia", "ceguera verbal congénita" o "alexia congénita").

Se distingue por la persistencia de las dificultades, la acumulación de los errores o fallas escolares y su variedad. Suele ser de mal pronóstico, pues en ocasiones aún a pesar del tratamiento persisten las dificultades. En muchos casos los déficits son arrastrados hasta la edad adulta.

2. La dislexia moderada (denominada también "dislexia escolar").

Se diferencia de la anterior en la posibilidad de recuperación, ya que en este caso un tratamiento pedagógico con apoyo individualizado permite la superación de las dificultades a corto o mediano plazo.

3. El "retraso en lecto-escritura".

Es una forma más atenuada de dislexia moderada. Es el caso de los niños en los que, dados problemas emocionales o problemas en la maduración funcional, se dispara una sintomatología similar a la mencionada en los casos anteriores. Representa el tipo más común de trastornos en el aprendizaje de la lecto-escritura en el aula (15% de la población repetidora del primer grado). Es la de más sencilla recuperación: la detección temprana y una adecuada metodología por parte del maestro suelen ser suficientes, sin que sea necesaria atención individual especializada (49).

1.6.4 Diagnóstico.

Los errores que comete al leer y al escribir un niño con incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura son producto de los desfases que ha sufrido en su desarrollo y que alteran los procesos básicos de aprendizaje: acción, percepción y memoria. Estos niños suelen presentar problemas en la coordinación de sus movimientos globales y segmentarios, confusión de nociones temporo-espaciales y de lateralidad, dificultades en la interpretación de símbolos visuales y/o auditivos y retraso en el habla, o bien dificultades en ella.

Existen signos característicos que permiten identificar al niño disléxico de acuerdo con su comportamiento y ejecución en las labores escolares. Con el fin de describirlos en forma clara, los he clasificado en cuatro apartados: características generales de la dislexia como una incapacidad para el aprendizaje, características específicas, que comprende a su vez los errores en la lectura y los errores en la escritura del niño disléxico; y los problemas en el comportamiento de estos niños.

1.6.4.1 Características generales de la dislexia como una incapacidad para el aprendizaje.

1. Breves lapsos de atención.

Producto de la gran distractibilidad que le ocasionan los estímulos internos y/o externos ajenos a la tarea en ejecución (hiperactividad). Constituye un círculo vicioso, pues los fracasos escolares que acumula dada su falta de atención a las tareas que se le piden aumenta la tensión emocional, ocasionándole problemas en la memoria, hiperactividad y disminuyendo nuevamente sus lapsos de atención.

2. Problemas en la memoria.

Las funciones de la memoria están muy unidas a la tensión emocional. Cuando una persona está bajo tensión uno de los procesos psicológicos que falla invariablemente es la memoria. Los niños con incapacidad de aprendizaje están sometidos a una tensión casi constante, de aquí que manifiesten una memoria bastante pobre.

3. Trastornos en la actividad.

a) La hiperactividad es la primera y tal vez la más importante barrera que impide una buena adaptación. Adopta dos formas parecidas:

- Hiperactividad sensorial: incapacidad de refrenarse a los estímulos, no importando si estos tienen o no que ver con la actividad en proceso. Este trastorno puede deberse a una lesión en la corteza cerebral, pero también puede tratarse de un tipo de conducta aprendida con el fin de establecer relaciones con los demás. En ocasiones pueden encontrarse asociadas ambas causas. Cuando el niño normal se imbuje en una actividad, pasa por alto muchos estímulos innecesarios del exterior, esto es, se adapta negativamente a dichos estímulos. El niño con incapacidad de aprendizaje carece de dicha capacidad por lo que reacciona ante todo estímulo que penetra en su campo de atención.

- Hiperactividad motora: también llamada "desinhibición motora" e "hiperquinesia". Es la incapacidad de refrenar la reacción ante estímulos que producen o incitan una actividad motora. Expuesto a un ruido o a una situación inesperada el niño hiperquinético presenta lo que se denomina "reacción catastrófica"; no siempre se trata de una reacción física, el niño puede mostrarse confundido o inseguro, lo que es un hecho es que su conducta será irracional. Este trastorno constituye un impedimento para el aprendizaje de habilidades motoras finas.

b) Perseverancia.

Se la encuentra en muchos grupos clínicos diferentes; sin embargo, presenta características especiales en niños con impedimentos perceptuales. Consiste en el efecto prolongado de un estímulo sobre las actividades posteriores a que el niño se dedique.

La perseverancia no se presenta en todos los niños con incapacidad de aprendizaje; incluso hay niños que pueden presentarla un día y otro no. Cuando se presenta es muy difícil que el niño la interrumpa espontáneamente o que lo haga el maestro desde afuera.

1.6.4.2. Errores comunes en la lectura del niño disléxico.

a) Lectura lenta, vacilante, carente de ritmo.
No marcan los signos de puntuación.

b) Fallas en la comprensión:

- Incapacidad para precisar las ideas centrales.
- Relación de hechos en secuencia alterada.
- Olvido del sentido de oraciones antes de llegar al final del texto.
- Inhabilidad para extraer inferencias a partir de lo leído.
- Dificultad para recordar detalles al responder preguntas destinadas a verificar la comprensión del material.

c) Omisiones.

Supresión de una o más letras en una palabra; por ejemplo, leer "abol" en lugar de "árbol". Es frecuente también la omisión de palabras y de renglones completos.

d) Agregados.

De letras o repetición de sílabas y de palabras en una frase, e incluso de frases en un texto.

e) Inversiones.

Modificación de la secuencia correcta de letras y sílabas en una palabra; por ejemplo, leer "la" por "al", o "cabalaza" por "calabaza". También se dan los casos de inversión total de la palabra, por ejemplo, al leer "atolep" en lugar de "pelota"; esto se denomina "lectura en espejo".

f) Inserciones.

Agregado de letras o palabras que no existen en el texto que se lee; por ejemplo leer "verede" en lugar de "verde", "estaban en la casa" en lugar de "estaban en casa".

g) Rotaciones.

Confusión de letras simétricas; por ejemplo leer "p" por "q", o por "b"; "d" por "q", o por "b".

h) Contaminaciones.

Fragmentación y/o unión de palabras en forma incorrecta; por ejemplo al leer "laca saes ro ja", en lugar de "la casa es roja".

i) Confusiones.

Cambio de una letra por otra debido a la similitud en su pronunciación; por ejemplo al leer "casa" por "taza", o "debe" por "bebe".

j) Substituciones.

Cambio de letras, palabras o ideas completas; por ejemplo lee "enemigos" en lugar de "amigos", o "gigante" por "gigantesco".

k) Invenciones.

Guiados por algún dibujo en el texto o por lo que han logrado comprender de lo leído por sus compañeros en voz alta, estos niños, ante la imposibilidad de leer, llegan a inventar el texto cuando se les pide que lean en voz alta.

l) Dificultades en el análisis y síntesis auditivo-visual.

Problemas para unir fonemas o grafemas en la formación de palabras.

m) Trastornos en la coordinación oculo-motriz (movimiento coordinado de los ojos).
Trastornos en el movimiento direccional de los ojos al leer y que provoca saltos o regresiones en los movimientos de estos. A causa de esto el niño suele perderse frecuentemente en el texto, manifestando no saber en que renglón debe continuar leyendo.

n) Problemas en el lenguaje oral.
Generalmente los problemas en lecto-
escritura vienen asociados con trastornos
en el lenguaje oral:

- Problemas articulatorios: dificultad en la emisión de fonemas por deficiencias en los puntos de articulación o alteraciones fónicas.
- Vocabulario pobre (lacunar): desconoce el nombre y o sonido de letras, el significado de palabras que dada su edad y nivel de escolaridad debería conocer.
- Mala estructuración gramatical: omite artículos y preposiciones, incorrecta concordancia de accidentes gramaticales entre artículos, adjetivos y verbos.

1.6.4.3 Errores comunes en la escritura del niño dislexico.

a) Escritura lenta, tachada y con alteraciones en la direccionalidad: dextrogiros (realiza bucles en el sentido de las manecillas del reloj), trazos rectos de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba

b) Omisiones.

Supresión de una o más letras en una palabra; por ejemplo, leer "abol" en lugar de "árbol". Es frecuente también la omisión de palabras y de renglones completos.

c) Agregados.

De letras o repetición de sílabas y de palabras en una frase, e incluso de frases en un texto.

d) Inversiones.

Modificación de la secuencia correcta de letras y sílabas en una palabra; por ejemplo, leer "la" por "al", o "cabalaza" por "calabaza". También se dan los casos de inversión total de la palabra, por ejemplo, al leer "atolep" en lugar de "pelota"; esto se denomina "lectura en espejo".

e) Inserciones.

Agregado de letras o palabras que no existen en el texto que se lee; por ejemplo leer "verede" en lugar de "verde", "estaban en la casa" en lugar de "estaban en casa".

f) Rotaciones.

Confusión de letras simétricas; por ejemplo leer "p" por "q", o por "b"; "d" por "q", o por "b".

g) Substituciones.

Cambio de letras, palabras o ideas completas; por ejemplo: lee "enemigos" en lugar de "amigos", o "gigante" por "gigantesco".

h) Contaminaciones.

Fragmentación y/o unión de palabras en forma incorrecta; por ejemplo al leer "laca saes ro ja", en lugar de "la casa es roja".

i) Confusiones.

Cambio de una letra por otra debido a la similitud en su pronunciación; por ejemplo al leer "casa" por "taza", o "debe" por "bebe".

j) Comete errores ortográficos (disortografía):

No presta atención a las mayúsculas ni a los signos de puntuación; comete errores frecuentes en el uso de letras homófonas (/b/ y /v/; /B/; /c/ y /z/; /g/ y /j/; /y/ y /ll/).

k) Su escritura es defectuosa (disgrafía):

Utiliza el espacio de la hoja en forma incorrecta, no respeta márgen ni renglones. También comete errores en el espaciamiento entre palabras (es muy grande o insuficiente). Presenta problemas en la reproducción de letras debido a una inadecuada percepción de formas. Incorrecta prensión del lápiz y colocación del cuaderno.

l) Dificultades en el análisis y síntesis auditivo-visual.

Problemas en la unión de fonemas o grafemas para la formación de palabras.

m) Trastornos en la coordinación motora de los ojos.

Trastornos en el movimiento direccional de los ojos al escribir; provoca saltos o regresiones en los movimientos de estos y obliga a cometer errores al escribir espontáneamente o al copiar. Ejemplo: una niña disléxica de diez años deseaba escribir "Eles dese felicitades", y escribió "Eles dese felicitas".

Como se ve primero escribio "Ele", y despues tomó en cuenta únicamente las últimas dos letras de lo que habia escrito (le) y agrego la "s" para completar la palabra "les". Este trastorno ocasiona tambien problemas en el espaciamiento al escribir (disgrafia). Este tipo de trastornos van siempre asociados a dificultades para centrar la atención.

Todos estos errores se presentan tanto en la escritura espontánea como en la copia y en el dictado.

1.6.4.4 Problemas en el comportamiento.

La interrelación del niño "normal" con sus padres y maestros se caracteriza, en general, por la retroalimentación positiva de afecto y logros. Los logros del niño en su desarrollo satisfacen las expectativas de los padres, los cuales vuelcan todo su afecto hacia el niño, incentivándolo hacia nuevos logros. De esta interacción surge paulatinamente un "concepto del yo" sólido y un niño seguro de sí mismo.

En el caso del niño con incapacidad de aprendizaje, el proceso suele darse a la inversa: sus incapacidades frustran las expectativas de sus padres y maestros, de manera que su interacción conforma un círculo vicioso de desilusión y fracaso, de tensión y malos ajustes que, por sí fuera poco, entorpecerán su desarrollo aún más. Esta situación afecta de manera importante la consolidación del ego del niño tornándolo inseguro, ya que el modo en que el niño se perciba en una situación será de consecuencias para la forma en que se percibirá en muchas otras: si se considera "travieso", "fracasado", "mediocre", así es como se comportará. Paralelamente, tenderá a actuar por ensayo y error, y a reaccionar de forma irracional a cuanto le rodea. De este "círculo vicioso" se desprenden los patrones de comportamiento de estos niños. Son signos típicos del comportamiento del niño con incapacidad de aprendizaje en edad escolar: ademanes nerviosos, distractibilidad, comportamiento impulsivo y destructividad.

En seguida se describen las conductas típicas de estos niños con mayor detalle.

1) Devaluación del autoconcepto.

Falta de confianza en sí mismo por lo que no externa sus opiniones, no se aventura en proyectos de trabajo por cuenta propia, se rehúsa a leer o a escribir frente al grupo.

2) Problemas en la actividad.

Su rendimiento en los trabajos escolares es pobre debido a su:

- a) Desinterés: falta de motivación hacia el trabajo ya que este no le ayuda a satisfacer sus necesidades de aceptación, sino que, por el contrario, retroalimenta su sentimiento de incapacidad.

- b) Distractibilidad: siendo su realidad tan frustrante prefiere fantasear que pretender adaptarse; así su mente está siempre ocupada en pensamientos ajenos a la actividad en clase.
 - c) Aislamiento: el sentimiento de impotencia que le provocan sus fracasos en la escuela lo tornan excesivamente sensible y poco tolerante, lo que le ocasiona problemas en sus relaciones con el grupo de pares, así que una de sus opciones para evitarse problemas (ansiedad por posibles problemas con otros) es aislarse de ellos.
 - d) Irritabilidad, destructividad, agresividad: otra de las respuestas que suele dar dada la insatisfacción que le provoca el sentimiento de inferioridad respecto de sus compañeros.
 - e) Desórden: sus incapacidades de coordinación y atención ocasionan en el torpeza para manejar los materiales que se suelen utilizar en la escuela (tijeras, pegamento, etc.) por lo que suele realizar trabajos de mala calidad, sus libros y cuadernos casi siempre estan maltratados (desencuadrados, rotos, pintarrajeados, etc.); ocasionalmente el desórden se convierte en una manera de interactuar con los demas.
- 3) Baja tolerancia a la frustración: la persistencia de fracasos lo tornan muy sensitivo por lo que suele reaccionar ante las correcciones o indicaciones que se le hacen respecto a su trabajo: ya sea que se aisle y se rehuse a hablar, o que reaccione en forma agresiva.

1.6.5 Pronóstico.

La mayor parte de la investigación en este campo sigue estando incompleta. La neurología, la psicología, la lingüística y otras ciencias relacionadas no pueden proporcionar todavía una dirección firme para la práctica pedagógica.

Sin embargo existe acuerdo respecto de algunos factores que permiten determinar con cierta precisión las posibilidades de aprender de los niños disléxicos; estos son:

- 1) Nivel intelectual del paciente. Dado que el nivel intelectual de estos niños suele variar del nivel medio al superior y son pocos los casos de niños disléxicos con disminución en esta área, el pronóstico en términos generales tiende a ser alentador. En la mayoría de los casos los niños responden positivamente al tratamiento y superan sus deficiencias en un plazo corto o mediano. Son contados los casos de niños disléxicos que no logran superar sus deficiencias en lecto-escritura; se trata de casos de dislexia grave en los que el paciente reincide una y otra vez en los mismos errores debido a que no logra automatizar las correcciones. En estos casos se fomenta en el paciente la autocritica para que se acostumbre a ser él mismo quien continuamente corrija sus errores al leer y al escribir.
- 2) Posibilidad de establecer una buena conceptualización temporo-espacial. Los casos mas frecuentes de dislexia son los de "lateralidad cruzada", por ejemplo de niños que son diestros de ojo y zurdos de mano. En estos casos la efectividad del tratamiento depende de la posibilidad de establecer una lateralidad neta. Generalmente se establece en relación a la lateralidad del ojo, pues en diversas investigaciones se ha comprobado que la lateralidad de este órgano es la que se establece con más firmeza.
- 3) Posibilidad de conseguir una buena capacidad de atención para establecer un hábito de análisis sistemático.
- 4) Posibilidad de desarrollar una buena memoria inmediata que le permita el facil cierre conceptual en el análisis (51).

CAPITULO II.

DISEÑO DE LA
INVESTIGACION

CAPITULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACION.

Una incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura tiene un fuerte impacto en el desarrollo intelectual y emocional del niño.

Este tipo de incapacidad suele manifestarse al principio de una enseñanza formal, sin embargo para poder diagnosticar a un niño como disléxico se requiere que este haya cursado cuando menos dos años sobre este aprendizaje. En las escuelas particulares de nuestro país el niño comienza el aprendizaje de la lecto-escritura en el último año de preescolar, por lo que el primer año de primaria constituye la reafirmación de lo aprendido y se espera que, para el segundo grado, el niño posea ya cierto dominio en estas habilidades. Es así que los maestros de primero y segundo de primaria están en contacto con los niños en un momento crucial para la detección de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura; por esto resulta muy importante que el maestro de primaria esté en condiciones de identificar y ayudar al niño disléxico, ya sea a través del apoyo en el aula o de la referencia a instituciones de educación especial.

2.1 HIPOTESIS.

El maestro de primaria no está capacitado para:

- a) Identificar niños con dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura dentro del salón de clases.
- b) Proponer soluciones adecuadas a fin de apoyar a estos niños a superar sus deficiencias.

Con el fin de verificar las posibilidades reales de los maestros de primaria para la detección y canalización de niños disléxicos se llevó a cabo una investigación descriptiva mediante una encuesta para lo cual se tomaron en cuenta las fases del método de investigación descriptiva en las ciencias sociales.

2.2 Determinación de la población de estudio.

La población de estudio quedó conformada por los maestros de las escuelas primarias particulares de la Delegación Tlalpan. Para la selección de escuelas y maestros se consideró el procedimiento siguiente:

1. Se registraron todas las escuelas primarias particulares de la delegación Tlalpan.

2. Se seleccionó al azar un 30% de la población total de escuelas para configurar la muestra, y un 30% extra sobre la muestra para reemplazo considerando posibles bajas.
3. Se seleccionó al azar un 30% del total de maestros de primero y segundo de primaria de cada escuela. En las escuelas en las que había un grupo por nivel y un maestro para cada uno se encuestó a uno de los dos maestros tratando de obtener un 50% de los de primero y un 50% de los de segundo. En las escuelas en las que existían dos o más grupos por nivel con un maestro para cada uno se tomó una proporción igual de maestros de cada grado.

El número total de escuelas primarias particulares en la Delegación Tlalpan correspondió a cincuenta y cuatro. De estas fué seleccionado aleatoriamente un 30% para configurar la muestra, con lo cual se conformó una muestra de diez y seis escuelas; el reemplazo se obtuvo seleccionando también aleatoriamente un 30% extra sobre la muestra de diez y seis escuelas (4.86), de manera que la muestra final quedó constituida teóricamente por veintyun escuelas. La selección se llevó a cabo en forma sistemática empleando las tablas aleatorias de acuerdo con lo establecido para su uso:

- Enumeración de las escuelas
- Selección aleatoria del número inicial y selección de los subsiguientes en intervalos de acuerdo con la késima obtenida.

En este caso la késima fue igual a tres, por lo que los intervalos se tomaron de tres en tres a partir del número inicial seleccionado.

$N=54$	$n = 30\% \text{ de } N(54)$	$n = 16$
$r = 30\% \text{ de } n (16)$	$r = 4.8$	$n + r = 21$
$k = N/n+r$	$k = 54 / 21$	$k = 2.5$

NOMENCLATURA:

- N = Población (total de escuelas primarias particulares en la Delegación Tlalpan).
- n = muestra (30% de la población total de escuelas).
- r = reemplazo (porcentaje extra de escuelas sobre la muestra).
- k = késima (intervalo empleado en la selección de números en la tabla aleatoria).

De las veintiun escuelas seleccionadas inicialmente tuvieron que ser eliminadas seis: dos de ellas por que ya no existían y las cuatro restantes por no haber obtenido respuesta de los directores. Debido a esto el reemplazo tuvo que ser completado nuevamente con seis escuelas más para obtener nuevamente las veyntiun escuelas de la muestra inicial.

Finalmente fueron encuestados los maestros de diez y ocho escuelas, los de las tres restantes no fueron encuestados debido a que los directores no lo autorizaron.

El "esquema 1" muestra la distribución de maestros encuestados en los colegios seleccionados.

ESQUEMA No. 1

DISTRIBUCION DE MAESTROS ENCUESTADOS POR COLEGIO

	G1o.	G2o.	#C	G
1. Instituto Tlalpan.	1	1	1	1o
2. Colegio Espiritu de México.	2	2	2	1o/2o
3. Colegio del Valle de México.	1	1	1	1o
4. Colegio Manuela Cataño.	1	1	1	1o
5. Colegio Hernán Cortéz.	2	2	2	1o/2o
6. Colegio Agustín García Conde.	2	2	2	1o/2o
7. Colegio Santiago Galas.	1	1	1	1o
8. Colegio de Educación Integral, humanidades y ciencias.	1	1	1	1o
9. Centro Escolar Dolores.	1	1	1	2o
10. Colegio Antonio L. Ross.	1	1	1	2o
11. Colegio Atenea.	2	2	2	1o/2o
12. Liceo Albert Einstein.	2	2	2	1o/2o
13. Colegio Lestonnac.	1	1	1	1o
14. Colegio Erandi.	1	1	1	1o
15. Colegio Montessori del Pedregal	1	1	1	1o
16. Colegio Westminster.	2	2	2	1o/2o
17. Colegio de Educación Integral	1	1	1	2o
18. Colegio Heraldos de México.	1	1	1	2o
TOTALES	24	24	24	1o=14 2o=10

NOMENCLATURA:

G1o = Número de maestros para el primer grado

G2o = Número de maestros para el segundo grado

#C = Número de maestros encuestados

G = Grado con el que trabaja el maestro encuestado

2.3 Configuración del instrumento.

El instrumento para la encuesta fué un cuestionario. A través de las preguntas planteadas en este se buscó recabar información con respecto a los conocimientos del maestro en relación a la incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura y a las medidas que toma cuando encuentra en su grupo algún niño que no logra aprender al mismo ritmo que el resto de sus compañeros. Se plantearon diez y ocho preguntas divididas en subíndices, haciendo un total de treinta preguntas, número máximo sugerido por las normas de elaboración de cuestionarios en Ciencias Sociales.

La forma y contenido de las preguntas se derivaron de la información que deseaba obtenerse. Una vez terminado el instrumento fué probado en una muestra de maestros seleccionados en forma arbitraria. De esta manera se verificó la eficacia del instrumento para los fines previstos.

Como ya se dijo, el objetivo del cuestionario fué el de obtener información con respecto a algunos factores importantes relacionados con las posibilidades del maestro para ayudar a los niños incapacitados para aprender:

- 1) Formación profesional del maestro: estudios, tiempo de experiencia en la docencia, participación en estudios y/o investigaciones relacionados con las incapacidades para el aprendizaje.
- 2) Conocimientos del maestro con respecto a las incapacidades para el aprendizaje en general, y a la dislexia, en particular.
- 3) Medidas que toma el maestro a fin de apoyar el aprendizaje de los niños disléxicos.
- 4) Algunas condiciones externas que influyen en el apoyo a los niños disléxicos: número de alumnos por grupo y existencia de servicio psico-pedagógico en la escuela, entre otras cosas.

Tomando en cuenta lo anterior el cuestionario quedó constituido así:

a) De acuerdo con su forma:

- Dos preguntas numéricas.
- Doce preguntas cerradas: cinco dicotómicas y siete de elección múltiple (de abanico).

- Catorce preguntas abiertas

(Ver "esquema 2" en la página 71).

b) Por su contenido:

- Cinco preguntas de hecho.
- Doce preguntas de acción.
- Nueve preguntas de índice.

(Ver "esquema 3" en la página 72 y ver Cuestionario en "Apéndice").

Las preguntas de hecho tuvieron como fin conocer algunos datos generales de los maestros tales como: estudios profesionales y tiempo de experiencia en la docencia; el total de alumnos en su grupo; e información acerca de la posible existencia de algún tipo de servicio psico-pedagógico en la escuela donde trabajan.

Por su parte las preguntas de acción fueron destinadas a conocer las actividades realizadas por el maestro en relación a su capacitación para la detección y canalización de niños con incapacidad para el aprendizaje. Este tipo de preguntas tuvieron más peso que las de hecho, esto se debió a la importancia concedida a las medidas tomadas por el maestro para apoyar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, principalmente el de los que presentan problemas en su aprendizaje. Se consideró que dichas medidas respondían a: los conocimientos del maestro con respecto a la dislexia; a su tiempo de experiencia como docente; y a su posible participación en estudios y/o investigaciones relacionados con las incapacidades del aprendizaje; por esto se incluyeron preguntas relacionadas con cada uno de estos aspectos.

Finalmente, el objetivo de las preguntas de índice, con respecto a las cuales se incluyó la mayor cantidad de preguntas, fue el de averiguar los conocimientos de los maestros con respecto a la dislexia en cuanto a sus características como una incapacidad para el aprendizaje en general, a los errores en la lecto-escritura y a las características conductuales que permiten identificarla. En esta categoría se incluyeron, además, preguntas relacionadas con la información que el maestro tiene de sus alumnos, de quién y en qué momento la obtiene; las pruebas que conoce para la detección de una incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura y si las ha aplicado.

ESQUEMA No. 2
FORMA DEL CUESTIONARIO

.....

No. DE PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA		
	NUMERICAS	CERRADAS	ABIERTAS
1		Em/ab	
2	*		
3		DI	
4		DI	
4.1			*
4.2			*
5		DI	
5.1			*
5.2			*
6		EM/ab	
7	*		
8.1		Em/ab	
8.2		EM/ab	
9		EM/ab	
10		DI	
10.1			*
11			*
12			*
13			*
14			*
15			*
16		DT	
16.1		EM/ab	*
16.2		EM/ab	
17			*
17.1			*
18			*
TOTAL	2	12	14

NOMENCLATURA:

EM/AB= Pregunta de elección múltiple, de abanico.
DI= Pregunta dicotómica.

.....

ESQUEMA No. 3
CONTENIDO DEL CUESTIONARIO

.....

No. DE PREGUNTA	H	A	IND
1	*		
2	*		
3		*	
4		*	
4.1			*
4.2			*
5		*	
5.1			*
5.2			*
6		*	
7	*		*
8.1			*
8.2			*
9			*
10			*
10.1			*
11			C*
12			C*
13			C*
14			C*
15		*	
16?			
16.1	*		
16.2	*	*	
17			C*
17.1		*	
18		*	
TOTAL	<u>5</u>	<u>8</u>	<u>15</u>

NOMENCLATURA:

H= Preguntas de hecho.
A= Preguntas de acción.
IND= Preguntas de índice.

C*= Pregunta de índice de conocimientos.

.....

2.4 Manejo del instrumento.

2.4.1 Prueba del instrumento.

El cuestionario fue probado en dos ocasiones aplicandolo a un grupo de dos y tres maestros sucesivamente. Con base en estas aplicaciones preliminares se hicieron modificaciones al cuestionario original a fin de hacer que las preguntas fueran más claras y que permitieran obtener suficiente información con respecto a los conocimientos del maestro en relación a la dislexia y a sus decisiones para el apoyo de los niños disléxicos.

Como resultado de la aplicación del cuestionario original a la "premuestra" se agregaron algunas preguntas a los cuestionarios originales, y algunas otras se eliminaron, o bien fueron modificadas.

Se agregaron estas preguntas:

- Tiempo de experiencia como maestro de educación primaria.
- Total de alumnos que hay en su salón.

Se incluyeron por considerar que podían aportar indicios válidos en la determinación de las posibilidades de detección y canalización de niños disléxicos. La primera, partiendo del supuesto de que "a mayor tiempo de experiencia, mayores conocimientos y habilidades para la detección y canalización"; y la segunda, como un indicador de la influencia de factores externos en la detección y canalización, suponiendo que "a mayor cantidad de alumnos en el grupo, menores posibilidades de detección y apoyo tiene el maestro".

Fueron eliminadas las preguntas referentes a datos personales, tales como:

- Nombre
- Nombre de la Institución en la que realizó sus estudios

Estas preguntas fueron eliminadas debido a que no aportaban nada para fines del análisis fundamental relacionado con las posibilidades del maestro en la detección y canalización de niños disléxicos. El nombre de la Institución podría haber dado algunos indicios con respecto a la formación del maestro, pero en términos prácticos no aseguraba nada, pues el que un maestro hubiera estudiado en una institución de cierto nivel, en cuanto a las exigencias de estudio, no determinaba que dicho maestro hubiera logrado un buen aprovechamiento en sus estudios.

Fueron modificadas en cuanto a su forma las preguntas: ocho, referida a la información que el maestro tiene de sus alumnos; y la nueve, que pregunta acerca de los medios a través de los cuales se obtuvo la información. Dichas modificaciones tuvieron como fin hacer las preguntas más comprensibles y facilitar la tabulación de respuestas.

La pregunta ocho se subdividió en dos apartados: el primero para contener las opciones de información, y el segundo los momentos en que dicha información se obtenía. La pregunta en su configuración final quedó de la siguiente forma:

8. Señale que información tiene de sus alumnos y en qué momento la obtiene.

8.1 Información.

8.2 Momento en relación al curso.
antes inicio durante fin

a) datos generales del niño	----	----	----	----
b) datos generales de la familia	----	----	----	----
c) enfermedades	----	----	----	----
d) trastornos psicológicos	----	----	----	----
e) trastornos sensoriales	----	----	----	----
f) nivel de inteligencia	----	----	----	----
g) etapa de desarrollo intelectual	----	----	----	----
h) grado de madurez social	----	----	----	----
i) antecedentes de su capacidad en el aprendizaje de lecto-escritura	----	----	----	----

Por su parte la pregunta nueve se amplió para solicitar al maestro que señalara con precisión que información obtenía a través de cada medio:

9. De los aspectos que señaló en la pregunta anterior indique el medio a través del cual obtuvo la información.

letras correspondientes
(preg. 8).

- | | |
|--|-------|
| - Padres | ----- |
| - Otros maestros | ----- |
| - Observación | ----- |
| - pruebas aplicadas al niño por usted | ----- |
| - pruebas aplicadas al niño por otra persona de la escuela | ----- |
| - reporte de un centro de educación especial | ----- |

La importancia de estas preguntas reside en que aportan información valiosa con respecto a lo que el maestro sabe de sus alumnos y por lo tanto con respecto a las inferencias que este podría hacer en caso de que alguno de ellos presentara problemas en su aprendizaje. Esta es la razón por la que se consideró conveniente modificar su estructura y evitar con ello la fuga de información importante para la investigación.

2.4.2 Contacto con las escuelas.

Se contactaron a través de un oficio dirigido al director de primaria, y/o al director general de la escuela. En este se explicó brevemente el objetivo de la encuesta y el procedimiento de aplicación del cuestionario a maestros.

2.4.3 Aplicación del instrumento a la muestra.

Una vez que se obtuvo la aprobación del director general, y en su caso, del director de primaria de la escuela contactada, se aplicaron los cuestionario en forma personal a cada uno de los maestros de la muestra.

2.5 Análisis e interpretación de resultados.

2.5.1 Objetivos.

Dado que el objetivo fundamental de esta investigación fue el de detectar la posibilidad del maestro de primaria para ayudar a los niños incapacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura, a través del análisis se buscó:

- a) Elaborar un perfil de la realidad del maestro de primaria de las escuelas particulares de la delegación Tlalpan en cuanto a sus conocimientos y decisiones en relación al niño incapacitado para el aprendizaje.
- b) Contrastar este perfil con un "perfil ideal" del maestro que está preparado para manejar situaciones de niños que no logran aprender a leer y a escribir.
- c) Determinar con base en lo anterior si el maestro es capaz de ayudar a dichos niños.

En el perfil ideal del maestro de primaria que está en condiciones de brindar un apoyo eficaz a los niños con incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura se consideraron dos "tipos" de maestros: los que dan apoyo a los niños que presentan dificultades en su aprendizaje y los que no. Las respuestas obtenidas en los cuestionarios se evaluaron con base en dos perfiles derivados de estos dos "tipos" de maestros:

1. Los maestros que si dan apoyo.

Para que el apoyo que brinden sea eficaz se esperaría que:

- a) Manejen suficiente información con respecto a las incapacidades del aprendizaje en general y a las del aprendizaje de la lecto-escritura en particular para que puedan diferenciar una verdadera incapacidad de otros problemas derivados de: indisciplina, problemas emocionales, sensoriales, intelectuales, enfermedades debilitantes y/o problemas pedagógicos.
- b) Que tengan suficiente información de sus alumnos, no solo datos generales, sino también datos relacionados con su salud física y mental, sociabilidad, inteligencia y antecedentes en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- c) Que manejen pruebas para el diagnóstico de incapacidades para el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que un plan de apoyo efectivo debe basarse en un diagnóstico preciso de las dificultades.
- d) Que hayan participado en estudios y/o investigaciones en el área de las incapacidades para el aprendizaje, específicamente de las relacionadas con lecto-escritura. La participación en este tipo de actividades contribuye a la formación profesional del maestro e incrementa su comprensión de la problemática abordada.
- e) Si la escuela en la que trabaja cuenta con algún tipo de servicio psico-pedagógico se esperaría de los maestros, participaran en las actividades organizadas por este.

2. Los maestros que no dan apoyo.

Si bien sus responsabilidades son menores a las del maestro que si da apoyo, es importante que este tipo de maestros conozcan lo esencial para la detección de niños con incapacidad para aprender a leer y a escribir, y que puedan referirlos a alguna institución en la que reciban ayuda.

- a) Que manejen suficiente información con respecto a las incapacidades para el aprendizaje en general, y a las incapacidades para el aprendizaje de la lecto-escritura en particular.

Esto responde a la importancia que tiene para poder ayudar a estos niños el que el maestro logre hacer una detección oportuna del disléxico diferenciándolo del caso del niño que no aprende por indisciplina, problemas emocionales, sensoriales intelectuales, por enfermedades debilitantes y/o por problemas pedagógicos.

- b) En caso de que la escuela cuente con un centro de servicio psico-pedagógico se esperaría que el maestro participara en las actividades organizadas por dicho servicio y que apoyara la atención individual brindada a algunos de sus alumnos por personal de este centro. En caso de que la escuela no contara con este servicio se esperaría que el maestro conociera algunas instituciones especializadas en la atención a niños con dificultades en el aprendizaje con el fin de poder referir los casos que se presenten y obtener algún apoyo por parte de personal especializado.

3. Otros factores.

Además de las consideraciones anteriores, para analizar las posibilidades del maestro de primaria para apoyar al niño incapacitado para el aprendizaje de la lecto-escritura se tomarán en cuenta otros factores, unos directamente relacionados con la preparación del maestro y otros, "factores externos", que abordan un aspecto relacionado con las condiciones en las que trabaja el maestro.

- a) Factores relacionados con la preparación del maestro: factores directamente relacionados con la posibilidad del maestro de ayudar a estos niños":

- Formación profesional, estudios profesionales y de especialización. Se esperaba que los maestros con mayor preparación estén en mejores condiciones de detectar y apoyar al niño disléxico.
- Tiempo de experiencia como docentes, considerando que a mayor experiencia, son mayores sus posibilidades de realizar una detección y referencia o plan de apoyo oportunos y adecuados.

b) Factores externos:

- Número de alumnos que maneja en un solo grupo. El trabajo con un grupo muy numeroso dificulta la ayuda del maestro a los casos especiales.

2.5.2 Procedimiento.

La primera fase del análisis consistió en el vaciado de respuestas de cada cuestionario en una matriz de dos entradas, una para el número de pregunta y la otra para el número de cuestionario; de esta manera se obtuvo una visión de conjunto de las respuestas obtenidas.

Posteriormente se describieron los resultados obtenidos en cada pregunta de acuerdo con el número de respuestas obtenidas para cada opción dada.

Una vez reportados los resultados se llevó a cabo el análisis de las preguntas con base en los criterios planteados para su evaluación: premisas, indicadores e índices. El análisis de algunas de ellas fué más detallado que el de otras en virtud del tipo de información que solicitaban; fué el caso de las preguntas:

- Ocho y nueve; en estas se recibieron muchos datos con respecto a lo que los maestros saben de sus alumnos, así como de la fuente y momento en los cuales obtienen dicha información; es por esto que requirieron de un análisis minucioso.
- Once, doce, trece y catorce, estas tienen especial importancia en el cuestionario puesto que derivan de la teoría acerca de la incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura (dislexia), que es el tema central de este trabajo.

Para el análisis estadístico de las respuestas a las preguntas once a catorce se tomó en cuenta: el número de respuestas recibidas en relación al número de respuestas esperadas (diez para la doce y tres para la once, trece y catorce respectivamente), y el número de estas que fueron adecuadas de acuerdo a los especificado en los indicadores de cada una (ver páginas 129 a 143).

Una vez concluido el análisis se llevó a cabo la interpretación de los resultados para lo cual se compararon los resultados obtenidos a través del cuestionario y los criterios de evaluación establecidos previamente.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos en la interpretación de resultados, se derivaron las conclusiones finales de la investigación y la contrastación con la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

2.5.3 Criterios para el análisis e interpretación de las respuestas obtenidas mediante los cuestionarios.

El análisis e interpretación de las respuestas obtenidas a través de la aplicación del instrumento se llevó a cabo con base en un grupo de criterios planteados previamente con el fin de facilitar el manejo de la información y la derivación de conclusiones a partir de dicha información.

Los criterios de evaluación consisten en "premisas, indicadores e índices que fueron derivados de lo que se consideró el "perfil ideal" del maestro que está en condiciones de brindar ayuda a los niños que no pueden aprender a leer y a escribir (ver Análisis e Interpretación de resultados en el apartado 2.5 en la página 76)".

Los criterios de análisis e interpretación de resultados se conformaron así:

- a) Se planteó una premisa que establece una relación entre uno de los aspectos del "perfil ideal" y la posibilidad del maestro de ayudar a los niños disléxicos.
- b) Se detallaron los indicadores, esto es, la forma de evaluar el cumplimiento de la premisa.
- c) Se enumeraron los índices, es decir, la definición detallada de cada indicador.

Como ya expliqué en el apartado correspondiente al procedimiento de la investigación (inciso 2.5.2, página 80) el análisis de algunas preguntas fué más minucioso que el de otras por lo que los parámetros de evaluación para estas (preguntas 11 a 14) son más y están más detallados.

INDICADORES

PREGUNTA 1:

SEÑALE QUE ESTUDIOS PROFESIONALES TIENE.

- a) PREMISA: "A mayor preparación profesional, mayores posibilidades de ayudar a los niños incapacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura".
- b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro.

c) INDICES:

Opciones seleccionadas en el cuestionario:
Normal, una especialidad, más de una especialidad.

La "tabla 1" describe la forma de interpretar las respuestas obtenidas; la primera columna corresponde al nivel de estudios y la segunda al grado de preparación designado de acuerdo con el nivel de estudios.

TABLA NO. 1

.....

NIVEL DE ESTUDIOS	POSIBILIDADES DE AYUDAR
Normal	Algunas
Una especialidad	Altas
Más de una especialidad	Superiores

.....

PREGUNTA 2:

¿CUANTO TIEMPO DE EXPERIENCIA TIENE COMO MAESTRO DE EDUCACION PRIMARIA?

a) PREMISA: "A mayor tiempo de experiencia, mayores posibilidades de ayudar al niño disléxico"

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro.

c) INDICES:

Número de años de experiencia.

La "tabla 2" describe la forma de interpretar las respuestas obtenidas; la primera columna contempla el número de años de experiencia como docente, y la segunda las posibilidades de ayudar.

TABLA No. 2

AÑOS DE EXPERIENCIA	POSIBILIDADES DE AYUDAR
Menos de un año	Algunas
Entre uno y cinco años	Altas
Más de cinco años	Superiores

PREGUNTA 3:

¿TRABAJA DANDO APOYO A NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

- 3.1 - POR SU CUENTA
- COMO PARTE DEL TRABAJO QUE SE LE ASIGNA EN LA ESCUELA

a) PREMISA:

"El maestro que trabaja dando apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura posee un nivel alto de experiencia al respecto.

b) INDICADORES:

Opciones seleccionadas en el cuestionario.

c) INDICES:

Se establecieron con base en la respuesta afirmativa o negativa que diera el maestro.

La "tabla 3" define la forma de evaluación de las respuestas.

TABLA No. 3

.....

RESPUESTAS	EVALUACION
Si	ME
No	PE

NOMENCLATURA:

ME= Mucha experiencia.

PE= Poca experiencia.

.....

En cuanto a las preguntas del inciso 3.2: a través de estas se podrá establecer el porcentaje de maestros que atiende niños con problemas de aprendizaje.

4. ¿HA PARTICIPADO O PARTICIPA ACTUALMENTE EN ALGUN ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

a) PREMISA:

"Si el maestro ha participado o participa en este tipo de actividades, posee un alto nivel de conocimientos teórico-prácticos con respecto a las incapacidades para el aprendizaje".

b) INDICADOR:

Opción seleccionada en el cuestionario.

c) INDICES:

Se establecieron con base en la respuesta afirmativa o negativa que diera el maestro.

La "tabla 4" define la forma de evaluación de las respuestas.

TABLA No. 4

RESPUESTAS

EVALUACION

Si

HN

No

BN

NOMENCLATURA:

HN= Alto nivel de conocimientos.

BN= Bajo nivel de conocimientos.

PREGUNTA 5

¿HA PARTICIPADO O PARTICIPA EN ALGUNA INVESTIGACION SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

a) PREMISA:

"Si el maestro ha participado o participa en este tipo de actividades, posee un alto nivel de conocimientos teórico-prácticos con respecto a las incapacidades para el aprendizaje".

b) INDICADORES:

Opción seleccionada en el cuestionario.

b) INDICES:

Se establecieron con base en la respuesta afirmativa o negativa que diera el maestro.

La "tabla 5" define la forma de evaluación de las respuestas.

TABLA No. 5

.....

RESPUESTAS	EVALUACION
Si	HN
No	BN

NOMENCLATURA:

HN= Alto nivel de conocimientos.

BN= Bajo nivel de conocimientos.

.....

La forma de evaluación de esta pregunta es análoga a lo establecido en la cuatro; sin embargo se considera que quienes hayan participado en investigaciones poseen un nivel de conocimientos aún más alto: "superior", que quienes lo han hecho en estudios.

PREGUNTA 6

ENUMERE EN ORDEN DE IMPORTANCIA LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA.

- RESOLVER DUDAS
- EXPONER LOS CONTENIDOS PROGRAMADOS
- DAR EJEMPLOS
- IDENTIFICAR CAUSAS POR LAS QUE ALGUNOS NIÑOS NO APRENDEN
- DAR EJERCICIOS PARA PRACTICAR CALIGRAFIA
- REVISION METODOLOGICA EN RELACION AL AVANCE DEL GRUPO
- DAR TAREAS DE LECTURA Y/O ESCRITURA PAA PRACTICAR EN CASA

a) PREMISA:

"El maestro que considera a las actividades de <<revisión metodológica en relación al avance del grupo>> e <<identificar causas por las que algunos niños no aprenden>> entre las tres primeras, está en mejor disposición para detectar a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas en el cuestionario: ordenamiento de las actividades propuestas.

c) INDICES:

Enumerar las actividades "D" y "F" entre las tres primeras.

PREGUNTA 7

TOTAL DE ALUMNOS QUE HAY EN SU SALON.

a) PREMISA:

"A mayor cantidad de alumnos en un grupo, el maestro tiene menores posibilidades para detectar y ayudar a los niños que tienen problemas para aprender."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas en el cuestionario:

c) INDICES:

Número de alumnos.

En la "tabla 7" se describe la forma de evaluación de las respuestas.

TABLA No. 7

.....

No. DE ALUMNOS	EVALUACION
- Diez o menos	M
- Entre once y veinte	AP
- Entre veintiun y treinta	PP
- Más de treinta alumnos	MP

NOMENCLATURA:

- P = Muchas posibilidades.
 - AP= Algunas posibilidades.
 - PP= Pocas posibilidades.
 - MP= Muy pocas posibilidades.
-

PREGUNTA 8

SEÑALE QUE INFORMACION OBTIENE DE SUS ALUMNOS Y EN QUE MOMENTO LA OBTIENE.

- A. DATOS GENERALES DEL NIÑO
- B. DATOS GENERALES DE LA FAMILIA
- C. ENFERMEDADES
- D. TRASTORNOS PSICOLOGICOS
- E. TRASTORNOS SENSORIALES
- F. NIVEL DE INTELIGENCIA
- G. ETAPA DE DESARROLLO INTELECTUAL
- H. GRADO DE MADUREZ SOCIAL
- I. ANTECEDENTES DE SU CAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

(ANTES, AL INICIO, DURANTE, AL FINAL DEL CURSO).

a) PREMISAS:

- "Si el maestro obtiene, en proporción, más información de los incisos "D" a "I", está en buenas posibilidades de hacer un buen diagnóstico cuando algún niño presente dificultades en su aprendizaje."
- "Si el maestro obtiene la información relevante en un momento oportuno, está en posibilidades de hacer un buen diagnóstico cuando el niño presente dificultades en su aprendizaje."

b) INDICADORES:

- Número de respuestas recibidas en relación a los incisos "D" a "I".
- Opción señalada entre las propuestas.

c) INDICES:

- 66% o más del total de respuestas recibidas.
- 80% o más de la información relevante obtenida "antes", "al inicio", o "durante el curso".

PREGUNTA 9.

DE LOS ASPECTOS QUE SEÑALO EN LA PREGUNTA ANTERIOR INDIQUE EL MEDIO A TRAVES DEL CUAL OBTUVO LA INFORMACION.

- PADRES

- OTROS MAESTROS

- OBSERVACION

- PRUEBAS APLICADAS AL NIÑO POR USTED

- PRUEBAS APLICADAS AL NIÑO POR OTRA PERSONA DE LA ESCUELA

- REPORTE DE UN CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL

a) PREMISA:

"Se considera que la información que maneja el maestro de sus alumnos para un posible diagnóstico es confiable y útil si:

- Proviene de pruebas aplicadas por él, siempre y cuando su nivel de conocimientos con respecto a las incapacidades para el aprendizaje sea alto (relación con preguntas 11 a 14), y conozca por lo menos tres pruebas para la detección de dificultades en el aprendizaje (relación con pregunta 10).

- Proviene de pruebas aplicadas por otra persona de la escuela, siempre y cuando en dicha escuela exista algún tipo de servicio psico-pedagógico (relación con la pregunta 16).

- Proviene del reporte de un centro de educación especial.

PREGUNTA 10

¿CONOCE ALGUNA PRUEBA PARA LA DETECCION DE PROBLEMAS EN LECTO-ESCRITURA?

10.1 NOMBRE DE LA PRUEBA

¿LA HA APLICADO EN ESTE CURSO?

a) PREMISA:

"Si conoce tres o más pruebas relacionadas con la detección de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, el maestro está preparado para hacer un buen diagnóstico de niños que presentan estas dificultades."

b) INDICADOR:

Número de pruebas relacionadas con la detección de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura que conoce.

c) INDICES:

Tres o más pruebas

PREGUNTA 11:

MENCIONE POR LO MENOS TRES CARACTERISTICAS DE COMPORTAMIENTO DE UN NIÑO QUE TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER.

a) PREMISA:

"Si el maestro conoce las características de comportamiento de un niño que tiene problemas para aprender, está en buenas posibilidades de detectar y ayudar a este tipo de niños.

b) INDICADORES:

Respuestas dadas por el maestro en el cuestionario.

c) INDICES:

Número de respuestas adecuadas (*) que dé.

(*) Las contempladas aquí:

A. Devaluación del autoconcepto:

1. No externa sus opiniones.
2. no se aventura en proyectos de trabajo por cuenta propia.
3. Se rehusa a leer o a escribir frente al grupo.

B. Problemas en la actividad.

a) Desinterés:

1. No muestra agrado hacia ninguna actividad en clase.
2. Evita participar en las actividades propuestas por el maestro o por sus compañeros.

b) Distractibilidad:

1. Suele estar en una actitud meditabunda, mirando al vacío.
2. Generalmente yerra al responder acerca de algo que el maestro acaba de explicar.
3. Cuando se pide su participación hace comentarios que no se relacionan con lo que se estaba tratando.

c) Aislamiento:

1. Busca un lugar alejado del salón para sentarse.
2. Evita acercarse a sus compañeros.
3. Suele ser solitario.

d) Irritabilidad, destructividad, agresividad:

1. Reacciona violentamente cuando se le turba; grita o golpea a sí mismo, a otro, a algún objeto.

e) Desórden:

1. Sus libros, cuadernos y demás material de trabajo o juego suelen encontrarse en mal estado: rotos sucios, arrugados, pintarrajeados.

C. Baja tolerancia a la frustración:

1. Ante las correcciones del maestro o comentarios adversos de sus compañeros reacciona de manera destructiva; llora y no permite que se acerquen a él, o bien agrade.

La "tabla 11" define la forma de evaluar el nivel de conocimientos con base en el número de respuestas dadas.

TABLA No. 11

No. DE RESPUESTAS ADECUADAS	EVALUACION
Cuatro o más	NCH
Tres	NCP
Una o dos	NCB

NOMENCLATURA:

NCH= Nivel de conocimientos alto.
NCA= Nivel de conocimientos promedio.
NCB= Nivel de conocimientos bajo.

PREGUNTA 12.

ENUMERE POR LO MENOS DIEZ INDICIOS QUE LE PERMITEN DETECTAR QUE UN NIÑO TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER.

a) PREMISA:

"Si el maestro conoce las características generales de un niño que tiene problemas para aprender, está en buenas posibilidades de detectar y ayudar a este tipo de niños."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro a esta pregunta.

c) INDICES:

Número de respuestas adecuadas (*) que dé.

(*) Las contempladas aquí:

A. Breves lapsos de atención:

1. Realiza los trabajos en forma incorrecta, no sigue las instrucciones dadas por el maestro.

B. Trastornos en la percepción visual:

a) Inversión figura-fondo:

1. No logra aislar un estímulo de entre un grupo de ellos; por ejemplo, una letra de otras.

b) No posee constancia perceptual.

1. Incapacidad de identificar estímulos iguales independientemente de su posición, forma, tamaño y color.

c) Dificultades en la discriminación.

1. Confunde estímulos diferentes cuando presentan rasgos parecidos.

d) Disociación.

1. Incapaz de separar mentalmente fonemas unidos entre sí para darles un sentido independiente.

2. Incapaz de unir mentalmente fonemas aislados para configurar un todo (gestalt).

e) Incapacidad de reproducir estímulos (en copia o espontáneamente.

1. No logra copiar un grafema (letra) o lo copia tan deformado que es casi imposible reconocerlo.
2. No puede reproducir un grafema espontáneamente aunque acabe de ver como lo reproducen frente a él.

C. Trastornos en la percepción auditiva:

a) Inversión figura-fondo

1. Confunde el fonema de una letra de otras que la acompañan en una misma palabra.

b) Dificultad en la discriminación entre estímulos.

1. Confunde fonemas parecidos en su producción, por ejemplo: los fonemas /t/ y /p/ en las palabras "taza" y "pasa".

c) disociación (dificultades en análisis y síntesis).

1. Presenta dificultades en la discriminación de fonemas unidos en una palabra. No logra separar unos de otros.
2. Presenta dificultades en la unión de fonemas aislados para conformar una sílaba y una palabra.

d) incapacidad de reproducir estímulos.

1. No logra producir un fonema aún cuando lo ha escuchado recientemente.

D. Trastornos psicomotores:

a) Retraso en el conocimiento de su esquema corporal.

1. No logra nombrar todas las partes de su cuerpo.

2. No identifica todas las partes del cuerpo en un esquema, en si mismo o en otra persona.
- b) Problemas en el equilibrio.
1. Presenta dificultades para mantener el equilibrio al subir y bajar escaleras, al pararse en un solo pie, al brincar y al caminar sobre un borde.
 2. Al estar parado pierde el equilibrio si cierra los ojos.
- c) Inconsistencia en la lateralidad:
1. Emplea sus extremidades derechas e izquierdas indiscriminadamente en tareas iguales. No existe una marcada preferencia por algun lado.
- d) Desconocimiento de los lados derecho e izquierdo de su cuerpo.
1. Suele equivocarse al seleccionar sus extremidades derechas e izquierdas ante una consigna.
 2. Presenta confusión al señalar las extremidades derechas e izquierdas de otra persona, especialmente si se encuentra frente a dicha persona.
- e) Torpeza en los movimientos:
1. Cae o tropieza frecuentemente.
 2. No puede abotonar sus ropas.
 3. Toma el lápiz en forma incorrecta (no logra tomarlo a la manera adulta (con tres dedos).
- f) Incapacidad de ubicarse con precisión en el espacio.
1. No discrimina conceptos de "arriba-abajo".
 2. No discrimina los conceptos "derecha-izquierda".
 3. No discrimina los conceptos "dentro-fuera".

4. No discrimina los conceptos "cerca-lejos".

g) Incapacidad de ubicarse con precisión en el tiempo.

1. Desconoce nombres de los días de la semana, de los meses y estaciones del año.
2. No discrimina entre los conceptos "día" y "noche".
3. No ubica la fecha de acontecimientos importantes tales como su cumpleaños y la Navidad, entre otros.

h) Trastornos en la coordinación motora de los ojos.

1. Incapacidad de seguir el movimiento de un objeto frente a él.
2. Presenta movimientos involuntarios (nistagmus).
3. En la escritura ocasiona errores que determinan la omisión, agregado o inversión de sílabas y palabras completas. Ejemplo: una niña disléxica de diez años deseaba escribir "Eles desea felicidades", y escribió "Eles dese felicidas". Como se ve primero escribió "Eles", y después, vio solo las últimas dos letras de lo que había escrito (le) y agregó la "s" para completar la palabra "les".
4. En la lectura provoca que el niño se pierda continuamente en el texto o que se salte partes del mismo.

E. Problemas en la memoria:

1. No puede responder a preguntas que se le hacen aún cuando se trate de algo que el maestro acaba de explicar.
2. Tiene problemas para retener información aún cuando ha repasado igual que sus compañeros. Olvida la información parcial o totalmente, o bien la deforma.

F. Problemas en la actividad.

a) Hiperactividad sensorial:

1. Cualquier estímulo, por insignificante que sea, logra llamar su atención y distraerlo.

b) Hiperactividad motora:

1. Captura su atención cualquier estímulo en movimiento o con el cual el niño puede producir movimiento.

c) Perseverancia:

1. Incapaz de refrenarse una vez que ha comenzado un movimiento, principalmente cuando el grafema producido es simétrico, por ejemplo:

La "tabla 12" define la forma de evaluar el nivel de conocimientos con base en el número de respuestas dadas.

TABLA No. 12

No. RESPUESTAS ADECUADAS	EVALUACION
Diez o más	NCH
Entre cinco y nueve	NCP
Entre una y cinco	NCB

NOMENCLATURA:

NCH= Nivel de conocimientos alto.
NCP= Nivel de conocimientos promedio.
NCB= Nivel de conocimientos bajo.

PREGUNTA 13

ESCRIBA POR LO MENOS TRES ERRORES QUE COMETE UN NIÑO QUE TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER A LEER.

a) PREMISA:

"Si el maestro conoce los errores que comete un niño que tiene problemas para aprender a leer, está en buenas posibilidades de detectar y ayudar a este tipo de niños."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro a esta pregunta.

c) INDICES:

Número de respuestas adecuadas (*) que dé.

(*) Las contempladas aquí:

A. Dificultades en el ritmo, entonación y velocidad en la lectura:

1. Lectura lenta, vacilante.
2. No marcan los signos de puntuación.

B. Fallas en la comprensión:

1. Incapacidad para precisar las ideas centrales.
2. Relación de hechos en secuencia alterada.
3. Olvido del sentido de oraciones antes de llegar al final del texto.
4. Inhabilidad para extraer inferencias a partir de lo leído.
5. Dificultad para recordar detalles al responder preguntas destinadas a verificar la comprensión del material.

C. Omisiones:

1. Supresión de una o más letras en una palabra; por ejemplo, leer "abol" en lugar de "árbol".
2. Omisión de palabras y de renglones completos.

D. Agregados:

1. De letras o repetición de sílabas en una palabra.
2. De palabras en una frase.

3. De frases en un texto.

E. Inversiones:

1. Modificación de la secuencia correcta de letras y sílabas en una palabra; por ejemplo, leer "la" por "al", o "cabalaza" por "calabaza".
2. Inversión total de la palabra, por ejemplo, al leer "atolep" en lugar de "pelota"; esto se denomina "lectura en espejo".

F. Inserciones:

1. Agregado de letras o palabras que no existen en el texto que se lee; por ejemplo leer "verede" en lugar de "verde", "estaban en la casa" en lugar de "estaban en casa".

G. Rotaciones:

1. Confusión de letras simétricas; por ejemplo leer "p" por "q", o por "b"; "d" por "q", o por "b".

H. Contaminaciones:

1. Fragmentación y/o unión de palabras en forma incorrecta; por ejemplo al leer "laca saes roja", en lugar de "la casa es roja".

I. Confusiones:

1. Cambio de una letra por otra debido a la similitud en su pronunciación; por ejemplo al leer "casa" por "taza", o "debe" por "bebe".

J. Substituciones:

1. Cambio de letras, palabras o ideas completas; por ejemplo lee "enemigos" en lugar de "amigos", o "gigante" por "gigantesco".

K. Invenciones:

1. Guiados por algún dibujo en el texto o por lo que han logrado comprender de lo leído por sus compañeros en voz alta, inventan el texto cuando se les pide que lean en voz alta.

L. Dificultades en el análisis y síntesis auditivo-visual:

1. Problemas para unir fonemas o grafemas en la formación de palabras.

M. Problemas en el lenguaje oral:

a) Problemas articulatorios:

1. Dificultad en la emisión de fonemas por deficiencias en los puntos de articulación o alteraciones fónicas.

b) Vocabulario pobre (lacunar):

1. Desconoce el nombre y o sonido de letras, el significado de palabras que dada su edad y nivel de escolaridad debería conocer.
2. Mala estructuración gramatical: omite artículos y preposiciones, incorrecta concordancia de accidentes gramaticales entre artículos, adjetivos y verbos.

La "tabla 13" define la forma de evaluar el nivel de conocimientos con base en el número de respuestas dadas.

TABLA No. 13

No. DE RESPUESTAS ADECUADAS	EVALUACION
Cuatro o más	NCH
Tres	NCP
Una o dos	NCB

NOMENCLATURA:

NCH= Nivel de conocimientos alto.
NCP= Nivel de conocimientos promedio.
NCB= Nivel de conocimientos bajo.

PREGUNTA 14.

ESCRIBA POR LO MENOS TRES ERRORES QUE COMETE UN NIÑO QUE TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER A ESCRIBIR.

a) PREMISA:

"Si el maestro conoce los errores que comete un niño que tiene problemas para aprender a escribir, está en buenas posibilidades de detectar y ayudar a este tipo de niños."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro a esta pregunta.

c) INDICES:

Número de respuestas adecuadas (*) que de.

(*) Las contempladas aquí:

A. Escritura lenta, tachada y con alteraciones en la direccionalidad:

1. Realiza bucles en el sentido de las manecillas del reloj (dextrogiros).
2. Realiza los trazos rectos de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba.

B. Omisiones: análoga a lo descrito en lectura.

C. Agregados: análoga a lo descrito en lectura.

D. Inversiones: análoga a lo descrito en lectura.

E. Inserciones: análoga a lo descrito en lectura.

F. Rotaciones: análoga a lo descrito en lectura.

G. Substituciones: análoga a lo descrito en lectura.

H. Contaminaciones: análoga a lo descrito en lectura.

I. Confusiones: análoga a lo descrito en lectura.

J. Errores ortográficos (disortografía):

1. No presta atención a las mayúsculas ni a los signos de puntuación.

2. Comete errores frecuentes en el uso de letras homófonas (/b/ y /v/; /s/; /c/ y /z/; /g/ y /3/; /y/ y /ll/).

K. Su escritura es defectuosa (disgrafía):

1. Utiliza el espacio de la hoja en forma incorrecta, no respeta margen ni renglones.
2. Comete errores en el espaciamiento entre palabras (es muy grande o insuficiente).
3. Presenta problemas en la reproducción de letras debido a una inadecuada percepción de formas (BIM75).
4. Incorrecta prensión del lápiz y colocación del cuaderno.

L. Dificultades en el análisis y síntesis visual:

1. Problemas en la separación de fonemas o grafemas para la formación de palabras.
2. Problemas en la unión de fonemas o grafemas para la formación de palabras.

M. Problemas en el lenguaje:

1. Dificultades en la estructuración de ideas en la escritura espontánea.

Todos estos errores se presentan tanto en la escritura espontánea como en la copia y en el dictado.

En la "tabla 14" se define la forma de evaluar el nivel de conocimientos con base en el número de respuestas dadas.

TABLA No. 14

.....

No. DERESPUESTASADECUADAS	EVALUACION
Cuatro o más	NCH
Tres	NCP
Una o dos	NCB

NOMENCLATURA:

NCH= Nivel de conocimientos alto.
 NCP= Nivel de conocimientos promedio.
 NCB= Nivel de conocimientos bajo.

.....

PREGUNTA 15

¿QUE MEDIDAS TOMA CUANDO SE DA CUENTA QUE UN ALUMNO NO LOGRA APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR AL MISMO RITMO QUE EL RESTO DEL GRUPO?

a) PREMISA:

"Si el maestro toma medidas adecuadas (*) para ayudar a los niños incapacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura, entonces podrá apoyar el aprendizaje de estos."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro a esta pregunta.

c) INDICES:

(*) Las descritas:

- Observar las características del niño que presenta dificultades: comportamiento, errores al leer y al escribir.
- Informar a la dirección de la escuela acerca de lo observado.
- Referir al niño (en acuerdo con los padres) a alguna institución especializada en el tratamiento de niños con dificultades en el aprendizaje.
- Mantenerse en contacto con dicha institución para apoyar el tratamiento del niño.
- Informar a la persona responsable de la terapia del niño y/o a los padres acerca de los progresos del niño en clase.
- Revisar la información que posee acerca del niño y/o recabar más información relacionada con el estado de salud física y mental del niño, su nivel de inteligencia, madurez social y antecedentes en el aprendizaje de la lecto-escritura a través de la entrevista a padres, y reportes médicos y de otros maestros que hayan trabajado con el niño, y aplicación de pruebas por el mismo (si las maneja:
- Aplicar algunas pruebas que permitan explicar el comportamiento y las dificultades del niño.

- Elaborar un reporte de los resultados obtenidos en la valoración aplicada al niño y conformar un diagnóstico con base en estos resultados en relación con la información del niño que obtuvo previamente.
- Dar apoyo al niño que no logra aprender a leer y a escribir al mismo ritmo que el resto de sus compañeros a través de actividades especiales.
- Si considera que el tipo de dificultades que presenta el niño pueden ser manejadas directamente por él: elaborar un programa de apoyo especificando los objetivos, procedimiento y formas de evaluación periódica, así como la forma de trabajo (lugar, horario); si considera que el problema es demasiado complicado y requiere de personal mucho más especializado, canalizar al niño a una institución especializada y mantenerse en contacto para apoyar el tratamiento e informar sobre el desempeño del niño en clase.

PREGUNTA 16

¿HAY ALGUN PROGRAMA DE SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO EN LA ESCUELA EN LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE?

16.1 ¿QUE TIPO DE PROFESIONALES COLABORAN EN DICHS PROGRAMAS?

16.2 SEÑALE LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN A TRAVES DE DICHS PROGRAMAS Y A CUALES DE ELLAS HA ASISTIDO.

a) PREMISA:

"Si la escuela cuenta con algún tipo de servicio psico-pedagógico, entonces los maestros que trabajan en dicha escuela están en mayores posibilidades de apoyar el aprendizaje de los niños disléxicos que aquellos que trabajan en escuelas que no cuentan con este servicio."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro.

c) INDICES:

Se establecieron con base en la respuesta afirmativa o negativa que diera el maestro.

La "tabla 16" define la forma de evaluación de las respuestas.

TABLA No. 16

.....
RESPUESTAS

EVALUACION

Si
No

MP
PP

NOMENCLATURA:

MP= Muchas posibilidades de ayudar al disléxico.

PP= Pocas posibilidades de ayudar al disléxico.
.....

PREGUNTA 17

MENCIONE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL QUE CONOCE.

17.1 SI HA CANALIZADO ALUMNOS A ALGUNA DE LAS INSTITUCIONES ANTES CITADAS EXPLIQUE EL PROBLEMA QUE PRESENTABA EL NIÑO.

a) PREMISA:

" Si el maestro conoce instituciones de educación especial está en posibilidades de referir al niño disléxico."

b) INDICADOR:

Respuestas dadas por el maestro.

c) INDICES:

Si nombra por lo menos dos Instituciones de educación especial.

PREGUNTA 18

¿QUE RESPONSABILIDADES SE LE HAN ASIGNADO EN LA ESCUELA DONDE TRABAJA PARA LA DETECCION Y/O AYUDA A NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

a) PREMISA:

"Si la escuela responsabiliza al maestro de la detección de niños con dificultades en el aprendizaje, dicha escuela está en posibilidades de proporcionar apoyo.

b) INDICADOR:

Respuestas dadas en el cuestionario.

c) INDICES:

Respuesta a la pregunta no. 3: ¿Trabaja dando apoyo a niños con problemas de aprendizaje como parte del trabajo que se le asigna dentro de la escuela?

La "tabla 18" define la forma de evaluar las respuestas.

TABLA No. 18

.....

RESPUESTA	EVALUACION
Si	PA
No	NP

NOMENCLATURA:

- PA= La escuela está en posibilidades de ayudar al disléxico.
 NP= La escuela no está en posibilidades de ayudar al disléxico.
-

2.5.4 Respuestas obtenidas mediante los cuestionarios.
Análisis e interpretación de resultados.

PREGUNTA 1.

SEÑALE QUE ESTUDIOS PROFESIONALES TIENE.

1.1 ESPECIALIDAD.

En el "cuadro 1" se detallan las respuestas dadas por los maestros en relación a sus estudios básicos y en el "cuadro 1.1" las referentes a sus estudios de especialización:

CUADRO No.1

ESTUDIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Normal	23	95.83%
Normal y secretaria bilingüe	1	4.16%
TOTALES	24	100.00%

CUADRO No. 1.1

ESPECIALIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Guía Montessori	1	4.16%
Ninguna	23	95.83%
TOTALES	24	100.00%

Como se ve, el 100% de los maestros encuestados son normalistas, y únicamente uno de ellos se especializó como "Guía Montessori".

De acuerdo con los criterios fijados para la evaluación de las respuestas a esta pregunta (ver página 81) se establece que, en general, los maestros poseen "algunas posibilidades de ayudar a los niños que presentan dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura."

PREGUNTA 2.

¿CUANTO TIEMPO DE EXPERIENCIA TIENE COMO MAESTRO DE EDUCACION PRIMARIA?

El "cuadro 2" describe las respuestas dadas a esta pregunta:

CUADRO No. 2

No. DE AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
26	1	4.16%
16	1	4.16%
14	1	4.16%
13	1	4.16%
12	1	4.16%
11	1	4.16%
9	1	4.16%
8	1	4.16%
7	1	4.16%
6	1	4.16%
5	4	16.66%
4	2	8.33%
3	2	8.33%
2	2	8.33%
1	3	12.5 %
0	1	4.16%
TOTALES	24	100.00%

En promedio los maestros encuestados tienen 6.79 años de experiencia. El maestro con menor tiempo de experiencia tiene dos meses, el que tiene más, tiene veintiseis años de experiencia. El maestro con especialidad en Guía Montessori tiene cuatro años de experiencia. Eliminando los extremos superior (26) e inferior (0) el promedio sería de 6.22 años, lo cual quiere decir que, si bien el promedio no es absolutamente representativo debido a los dos extremos que se disparan del resto, el promedio señalado es válido pues la diferencia obtenida al eliminar los extremos es mínima.

En relación a los criterios que se determinaron para la interpretación de estos datos (ver página 82) se puede establecer que, en cuanto al tiempo de experiencia en la docencia: "los maestros encuestados tienen muchas posibilidades de ayudar a los niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura".

PREGUNTA 3.

¿TRABAJA DANDO APOYO A NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

3.1 ¿POR SU CUENTA O COMO PARTE DEL TRABAJO QUE SE LE ASIGNA DENTRO DE LA ESCUELA?

Las respuestas dadas por los maestros a esta pregunta se esquematizan en los "cuadros 3 y 3.1"

CUADRO No. 3

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	12	50.00%
No	12	50.00%
TOTALES	24	100.00%

CUADRO No. 3.1

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
- Por cuenta propia	5	20.8%
- Como parte del trabajo que se le asigna dentro de la escuela en la que trabaja	7	29.16%
TOTALES	12	50.00%

El 50% de los maestros (12) trabajan dando apoyo a niños con problemas de aprendizaje. De estos, cinco dan apoyo por cuenta propia, y siete como parte del trabajo que se les asigna en la escuela en la que trabajan (sin embargo tres de ellos respondieron que no se les ha asignado ninguna responsabilidad para la detección y/o ayuda a niños con problemas de aprendizaje -pregunta 18-). Los maestros que trabajan dando apoyo a niños con problemas de aprendizaje tienen un promedio de cuatro años de experiencia, sin contar a uno de ellos, que tiene veintiseis. Únicamente uno de ellos tiene especialidad (Guía Montessori).

PREGUNTA 4.

¿ HA PARTICIPADO O PARTICIPA ACTUALMENTE EN ALGUN ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

4.1 NOMBRE DEL ESTUDIO.

4.2 TRABAJO DESEMPEÑADO POR USTED.

Las respuestas obtenidas a esta pregunta se detallan en el "cuadro 4":

CUADRO No. 4

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	1	4.16%
No	23	95.83%
TOTALES	24	100.00%

Solamente un maestro ha participado en algunos estudios acerca de problemas de aprendizaje en el aula: "Tono alto y bajo", "Coordinación gruesa y fina", "Lecto-escritura" (no específica). El trabajo que desempeñó fue aplicando la teoría en el salón de clases y observando los resultados (maestro con especialidad en Guía Montessori).

En relación a lo establecido en los criterios de evaluación de respuestas (ver página 85) y tomando en cuenta que únicamente un maestro ha participado en este tipo de actividades puede decirse que: "los maestros encuestados no poseen un nivel alto de conocimientos con respecto a las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura".

PREGUNTA 5.

¿HA PARTICIPADO O PARTICIPA ACTUALMENTE EN ALGUNA INVESTIGACION SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

5.1 NOMBRE DE LA INVESTIGACION.

5.2 TRABAJO DESEMPEÑADO POR USTED.

En el "cuadro 5" se detallan las respuestas obtenidas:

CUADRO No. 5

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	0	0.00%
No	24	100.00%
	<hr/>	<hr/>
TOTALES	24	100.00%

Ningún maestro ha participado en investigaciones acerca de problemas de aprendizaje en el aula.

En relación a lo establecido en los criterios de evaluación de respuestas (ver página 99) y considerando que ningún maestro ha participado en este tipo de actividades puede decirse que "los maestros encuestados no poseen un nivel alto de conocimientos con respecto a las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura".

PREGUNTA 6.

ENUMERE EN ORDEN DE IMPORTANCIA LAS ACTIVIDADES QUE DESEMPEÑA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA:

- a) RESOLVER DUDAS
- b) EXPONER LOS CONTENIDOS PROGRAMADOS
- c) DAR EJEMPLOS
- d) IDENTIFICAR CAUSAS POR LAS QUE ALGUNOS NIÑOS NO APRENDEN
- e) DAR EJERCICIOS PARA PRACTICAR CALIGRAFIA
- f) REVISION METODOLOGICA EN RELACION AL AVANCE DEL GRUPO
- g) DAR TAREAS DE LECTURA Y/O ESCRITURA PARA REALIZAR EN CASA
- h) OTRAS. ¿CUALES?

En la "matriz 1" se ilustran las respuestas dadas por los maestros a cada una de las opciones anteriores. Los incisos representan las opciones, los números cardinales el lugar de importancia asignado a cada opción, y los números ordinales la frecuencia de respuestas dadas por opción en una jerarquía determinada.

MATRIZ No. 1

	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	TOTALES
a)	1	1	10	8	2	1	1	24
b)	10	6	6	1	0	0	1	24
c)	0	9	3	6	1	3	3	24
d)	6	1	1	1	10	3	4	24
e)	2	1	1	2	11	4	3	24
f)	3	3	1	1	4	10	2	24
g)	0	2	0	1	2	6	13	24
h)	0	0	0	0	0	0	0	0

De acuerdo con las respuestas obtenidas, los maestros consideran que el orden de importancia en las actividades que realizan para la enseñanza de la lecto-escritura es el siguiente:

- Exponer los contenidos programados
- Dar ejemplos
- Resolver dudas
- Identificar las causas por las que algunos niños no aprenden; y dar ejercicios para practicar caligrafía
- Revisión metodológica en relación al avance del grupo
- Dar tareas de lectura y/o escritura para realizar en casa

Al analizar por separado las respuestas dadas por los maestros que si dan apoyo a niños con problemas de aprendizaje se observó el mismo resultado en el ordenamiento de actividades.

Con base en lo establecido para la interpretación de las respuestas a esta pregunta (ver página 97) se puede decir que: "en general, los maestros encuestados no están capacitados para la detección de niños que presentan dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que no consideran entre las tres actividades más importantes la de "identificar las causas por las que algunos niños no aprenden", ni la de "revisión metodológica en relación al avance del grupo".

PREGUNTA 7.

TOTAL DE ALUMNOS QUE HAY EN SU SALON.

El "cuadro 7" ilustra las respuestas que se recibieron:

CUADRO No. 7

NUMERO DE ALUMNOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
50	1	4.16%
47	1	4.16%
42	1	4.16%
40	1	4.16%
39	1	4.16%
38	3	12.5 %
35	3	12.5 %
34	1	4.16%
33	1	4.16%
32	1	4.16%
30	1	4.16%
28	1	4.16%
27	2	8.33%
25	1	4.16%
20	2	8.33%
17	1	4.16%
13	1	4.16%
TOTALES	23(*)	95.74%

(*) un maestro no respondió.

El promedio de alumnos en los salones de clases de los maestros encuestados es de 32.30. El maestro con menor número de alumnos tiene trece, y el que más, tiene cincuenta. Eliminando los extremos superior (50) e inferior (13) se obtuvo un promedio de 32.38 alumnos por grupo, con lo cual se observa que el promedio inicial es válido pues la diferencia al eliminar los extremos es Mínima.

El promedio de los maestros que dan apoyo a niños con problemas de aprendizaje por cuenta propia es de treinta; el que tiene más, cuarentaydos, y el que tiene menos, veinte. En el caso de los que dan apoyo como parte del trabajo que se les asigna dentro de la escuela, el promedio es también de treinta; el que más, tiene treintaiocho, y el que menos diecisiete.

De acuerdo con los criterios establecidos para la interpretación de los resultados obtenidos en esta pregunta (ver página 97): "las posibilidades de los maestros para ayudar a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura son <<muy pocas>>, pues en promedio cada grupo cuenta con treinta y dos alumnos. Lo mismo en cuanto a los maestros que dan apoyo; pues tanto los que dan apoyo por cuenta propia como los que dan ese servicio como parte del trabajo que se les asigna en la escuela manejan grupos de treinta niños, es decir, grupos numerosos."

PREGUNTA 8.

SEÑALE QUE INFORMACION TIENE DE SUS ALUMNOS Y EN QUE MOMENTO LA OBTIENE.

8.1 INFORMACION:

-
- | | |
|-----------------------------------|--------------|
| A. DATOS GENERALES DEL NIÑO | *información |
| B. DATOS GENERALES DE LA FAMILIA. | general* |
| C. ENFERMEDADES. | |
-
- | | |
|--|--------------|
| D. TRASTORNOS PSICOLOGICOS. | |
| E. TRASTORNOS SENSORIALES. | |
| F. NIVEL DE INTELIGENCIA. | *información |
| G. ETAPA DE DESARROLLO INTELECTUAL. | relevante* |
| H. GRADO DE MADUREZ SOCIAL. | |
| I. ANTECEDENTES DE SU CAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA. | |
-

8.2 MOMENTO EN RELACION AL CURSO.

- ANTES
- INICIO
- DURANTE
- FINAL

La gráfica 8.1 detalla la información que obtiene cada maestro; las gráficas 8.2 y 8.3 muestran la frecuencia por tipo de información recibida y el momento en que dicha información se obtiene, respectivamente.

Un 38% de la información que los maestros encuestados obtienen con respecto a sus alumnos es información general:

CUADRO NO. 8.1

.....

INFORMACION	PORCENTAJE
- datos generales del niño	15%
- datos generales de la familia	11%
- enfermedades	11%

TOTAL 37%

.....

El 62% es información más precisa (aporta mas posibles indicios de un problema potencial en lecto-escritura):

CUADRO No. 8.1.1

INFORMACION	PORCENTAJE
- información sobre trastornos psicológicos	11%
- trastornos sensoriales	9%
- nivel de inteligencia de los niños	11%
- etapa de desarrollo intelectual	8%
- grado de madurez social	11%
- antecedentes de los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura	13%
	<hr/>
	TOTAL 63%

Sin embargo, en proporción, es mayor la cantidad de información superficial que obtienen, que la cantidad de información relevante:

TOTAL DE INFORMACION SUPERFICIAL OBTENIDA	37.52%
TOTAL DE INFORMACION RELEVANTE OBTENIDA (EN PROPORCION)	31.20%

El orden en relación al porcentaje de información obtenida de mayor a menor es:

CUADRO NO. 8.1.1.1

INFORMACION	PORCENTAJE
- datos generales del niño	15%
- antecedentes de su capacidad en el aprendizaje de la lecto-escritura	13%
- datos generales de la familia	11%
- enfermedades	11%
- trastornos psicologicos	
- nivel de inteligencia	11%
- grado de madurez social	11%
- trastornos sensoriales	11%
- etapa de desarrollo intelectual	8%
	<hr/>
	TOTAL 100%

Con respecto a los maestros que dan apoyo a niños con problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura se obtuvieron los mismos resultados.

De acuerdo con el momento en que obtienen la información los resultados fueron los siguientes:

CUADRO No. 8.2

MOMENTO	PORCENTAJE
Antes	20.9 %
Inicio	41.9 %
Durante	27.9 %
Final	9.09%
	<hr/>
	TOTAL 99.79%

Interpretación de acuerdo con los criterios fijados (ver página 89):

"Los maestros obtienen la mayor parte de la información de sus alumnos antes y durante el curso, esto es, en un momento oportuno; pero, aún así, no están en posibilidades de hacer un buen diagnóstico pues, en proporción, obtienen más información superficial que información relevante:

- información superficial: 37.52%
- información relevante: 31.20%"

GRAFICA 8.1

"Global de respuestas por cuestionario: información que obtienen"

número
de
cuestionario

24	*							*	*
23	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21	*	*							
20	*	*	*	*		*	*	*	*
19	*			*				*	*
18	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17	*	*	*	*	*	*	*	*	*
16									
15	*	*	*			*			
14	*		*	*	*	*			*
13	*					*		*	*
12	*		*			*			*
11	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10	*	*							*
9	*	*		*	*			*	*
8	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4	*	*	*	*					
3	*								*
2	*	*	*	*	*	*	*	*	*
1	*	*	*	*	*	*	*	*	*
.	A	B	C	D	E	F	G	H	I

información

GRAFICA 8.2

"Frecuencia de las respuestas por tipo de información."

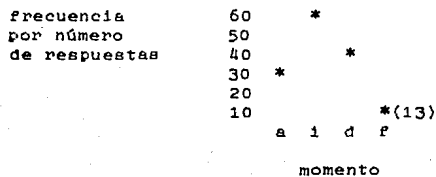
frecuencia 30
por numero -
de respuestas 20

-
10
A B C D E F G H I

informacion

GRAFICA 8.3

"Frecuencia de las respuestas en relacion al momento en que se obtiene la información."



PREGUNTA 9.

DE LOS ASPECTOS QUE SEÑALO EN LA PREGUNTA ANTERIOR INDIQUE EL MEDIO A TRAVES DEL CUAL OBTUVO LA INFORMACION.

- PADRES
- OTROS MAESTROS
- OBSERVACION
- PRUEBAS APLICADAS AL NIÑO POR USTED
- PRUEBAS APLICADAS AL NIÑO POR OTRA PERSONA DE LA ESCUELA
- REPORTE DE UN CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL

La "gráfica 9.1 especifica la información que el maestro obtiene de cada informante; en la "gráfica 9.2" se esquematiza la cantidad de información aportada por cada informante; y en la "gráfica 9.3" se detalla la información obtenida correlacionando el momento en que se obtiene y la fuente que la proporciona.

Condensando los resultados en cuadros se observan estos resultados:

CUADRO No. 9.1
INFORMANTES

INFORMANTE	PORCENTAJE
Padres	33.6 %
Otros Maestros	21.49%
Observación	19.62%
Pruebas aplicadas al niño por usted	7.47%
Pruebas aplicadas al niño por otra persona de la escuela	12.14%
Reporte de un Centro de Educación especial	5.6 %
	<hr/>
	TOTAL 99.92%

CUADRO No. 9.2
MOMENTO

MOMENTO	PORCENTAJE
Antes	20.09%
Inicio	41.09%
Durante	27.9%
Final	9.09%
TOTAL <u>97.36%</u>	

Los principales informantes por area, y los momentos en que se obtiene con preferencia la información son:

CUADRO No. 9.3
INFORMACION, INFORMANTE, MOMENTO

INFORMACION	INFORMANTE	MOMENTO
- Datos gales. del niño	P	al inicio del curso
- Anteced. cap. apje. 1-e	OM	al inicio del curso
- Datos gales. de la fam.	P	al inicio del curso
- Enfermedades	P	antes y al inicio
- Trastornos psicologicos	OM/PM	durante el curso
- Nivel de inteligencia	PM	durante el curso
- Grado de madurez social	OB	durante el curso
- Trastornos sensoriales	OM	inicio del curso
- Etapa de desarr. intel.	OM	durante el curso

NOMENCLATURA:

P= PADRES

OM= PRUEBAS APLICADAS AL NIÑO POR OTRA PERSONA DE LA ESCUELA

OB= OBSERVACION

PM= PRUEBAS APLICADAS AL NIÑO POR EL MAESTRO

Tomando en cuenta los criterios planteados para la interpretación de las respuestas obtenidas (ver página 90) podría pensarse que el 25.21% de la información obtenida por los maestros proviene de medios "confiables", esto es, de: "pruebas aplicadas por ellos mismos (7.47%), "por otra persona de la escuela (12.14%), o "de un centro psico-pedagógico" (5.6%); sin embargo no es así, pues, en el primer caso, la información obtenida pierde confiabilidad debido a que, de acuerdo con los resultados obtenidos en las preguntas diez a catorce, "los maestros no poseen los conocimientos suficientes con respecto a las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura", por lo que no están capacitados para la detección de niños que presentan estas dificultades (ver "cuadro 9.4"); con respecto a la información obtenida por la "aplicación de pruebas realizada por otra persona de la escuela", solamente en el 3.7% de los casos podría decirse que la información es confiable, pues solo este porcentaje proviene de maestros en cuya escuela existe servicio psico-pedagógico (ver "cuadro 9.5"); finalmente, con respecto a la información obtenida a través del "reporte de un Centro de educación especial", únicamente un 5.6% de la información proviene de este medio. En suma, el porcentaje de información confiable que manejan los maestros es mínimo: únicamente un 9.3% del total.

CUADRO No. 9.4

.....

MAESTROS QUE REPORTAN OBTENER INFORMACION DE PRUEBAS APLICADAS POR ELLOS	8 = 7.47%
DE ESTOS UNICAMENTE DOS CONOCEN PRUEBAS	2 = 1.08%

DE ESTOS NINGUNO RESPONDIO NI EL MINIMO ESPERADO EN LAS PREGUNTAS 11 A 14 (19 RESPUESTAS), UNO DIO 6 Y EL OTRO DIO 5 RESPUESTAS, LO CUAL LOS SITUA EN UN NIVEL DE CONOCIMIENTOS BAJO.

POR LO TANTO LA INFORMACION OBTENIDA A TRAVES DE ESTE MEDIO NO ES CONFIABLE.

.....

CUADRO No. 9.5

.....

MAESTROS QUE REPORTAN OBTENER INFORMACION DE PRUEBAS APLICADAS POR OTRA PERSONA DE LA ESCUELA	13 = 12.14%
UNICAMENTE CUATRO DE ESAS ESCUELAS CUENTAN CON SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO	4 = 3.7%

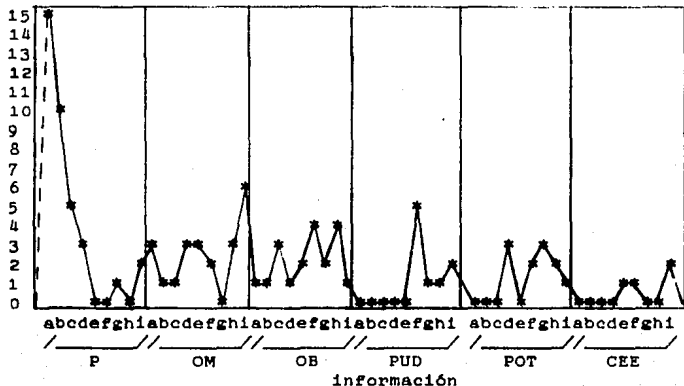
POR LO TANTO DE LA INFORMACION OBTENIDA ES CONFIABLE EL

3.7%

.....

GRAFICA 9.1: INFORMACION QUE OBTIENEN POR INFORMANTE

frecuencia
en número
de respuestas



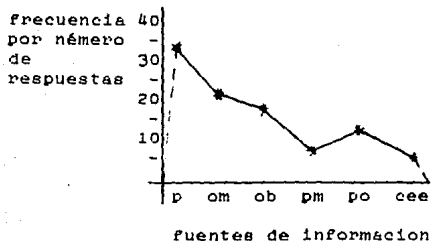
MOMENCLATURA:

a= datos generales. del niño
b= datos generales. de la fam.
c= enfermedades
d= trastornos psicológicos
e= trastornos sensoriales
f= nivel de inteligencia
g= etapa de desarrollo intelectual
h= grado de madurez social
i= anteced. de su capacidad en el apje. de la lecto-escritura

P= padres
OM= otros maestros
OB= observación
PUD= pruebas aplicadas al niño por ud.
POT= pruebas aplicadas por otra persona de la escuela
CEE= centro de educación especial

GRAFICA 9.2

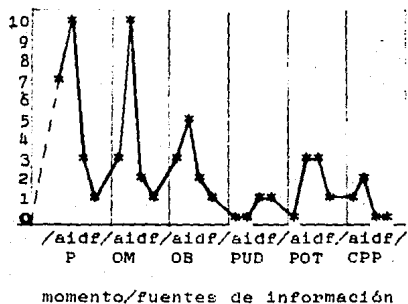
"Frecuencia de las respuestas en relacion a la fuente de informacion."



GRAFICA 9.3

"Frecuencia de la informacion correlacionando momento y fuente."

frecuencia por número de respuestas



NOMENCLATURA:

- a= antes del curso
- i= al inicio del curso
- d= durante el curso
- f= al final del curso

PREGUNTA 10.

¿CONOCE ALGUNA PRUEBA PARA LA DETECCION DE PROBLEMAS EN LECTO-ESCRITURA?

10.1 ¿LA HA APLICADO EN ESTE CURSO?

En los "cuadros 10 y 10.1" se detallan los resultados obtenidos en esta pregunta:

CUADRO No. 10

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	6	25.00%
No	18	75.00%
TOTAL	24	100.00%

El 75% de los maestros (18) reportan no conocer ninguna prueba para la detección de problemas en lecto-escritura. El 25% restante (6) conoce las siguientes:

Pruebas estructuradas

- Frostig (un maestro)
- Diseño Monterrey (dos maestros)
- ABC de Lourenco Philo (cuatro maestros)

Pruebas no estructuradas

- Lectura y dictado (un maestro)

CUADRO No. 10.1

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	4	66.66%
No	2	33.33%
TOTAL	6	100.00%

No todos han aplicado las pruebas en este curso, únicamente cuatro de ellos reportan haberlo hecho.

El maestro con especialidad en Guía Montessori no conoce ninguna prueba.

De acuerdo con los criterios establecidos para la interpretación de esta pregunta (ver página 90), "únicamente el 25% de los maestros encuestados, es decir, los que conocen pruebas para la detección de problemas en lecto-escritura, podría estar en condiciones de realizar un buen diagnóstico".

PREGUNTA 11

MENCIONE POR LO MENOS TRES CARACTERISTICAS DE COMPORTAMIENTO DE UN NIÑO QUE TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER.

El total de respuestas recibidas a esta pregunta fue de setenta y siete, sin embargo, de estas fueron eliminadas treinta y ocho, debido a que eran:

- Respuestas ambiguas; confusas; por ejemplo: "falta maduración" (sic).
- Respuestas no contempladas dentro de los indicadores planteados para el análisis; por ejemplo: "falta retención de letras" (sic).
- Respuestas repetidas; por ejemplo: "no pone atención, es distraído" (sic). En estos casos se tomaba en cuenta únicamente una de las respuestas.

Las treinta y nueve restantes fueron analizadas y clasificadas en tres categorías de acuerdo con lo establecido por los indicadores. El "cuadro 11" describe las respuestas obtenidas para cada indicador; en el "cuadro 11.1" se describen las respuestas recibidas para el indicador "B", con respecto al cual se obtuvieron la mayor cantidad de respuestas.

CUADRO No. 11

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A	1	2.56%
B	37	94.87%
C	1	2.56%
TOTAL	39	99.99%

De las treinta y nueve respuestas analizadas, el 2.56% (una) correspondió al primer indicador: "devaluación del autoconcepto"; el 94.87% (37) al segundo: "problemas en la actividad"; y 2.56% al tercero: "baja tolerancia a la frustración".

CUADRO No.11.1

INDICADOR "B"	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a	5	13.51%
b	17	45.94%
c	5	13.51%
d	6	16.21%
e	4	10.81%
TOTAL	37	99.98%

De las treinta y siete respuestas dadas en relación al indicador "B", referente a: "PROBLEMAS EN LA ACTIVIDAD", el 13.51% correspondió a "desinterés"; un 45.94% a "distractibilidad"; 13.51% a "aislamiento"; 16.21% a "irritabilidad, destructividad, agresividad"; y 10.81% a "desórden".

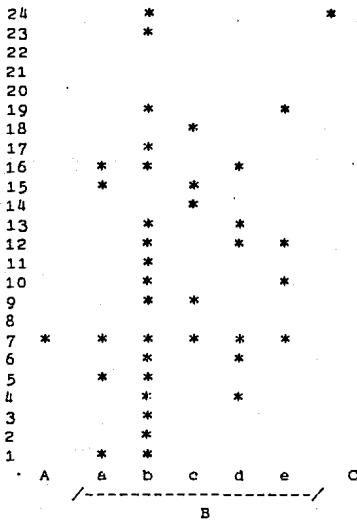
En la "gráfica 11.1" se detallan las respuestas dadas por maestro para cada indicador. En la "gráfica 11.2" se condensan las respuestas recibidas por indicador; y en la "gráfica 11.3" la frecuencia de respuestas recibidas para el indicador "B" detallando índices.

En promedio cada maestro dió 1.1 respuestas adecuadas a esta pregunta; por lo que, de acuerdo con lo establecido para su interpretación, (ver página 92) puede decirse que: "los maestros encuestados poseen un nivel bajo de conocimientos con respecto a las características de comportamiento de un niño que tiene problemas para aprender".

GRAFICA 11.1

"Global de las respuestas por cuestionario"

número
de
cuestionario



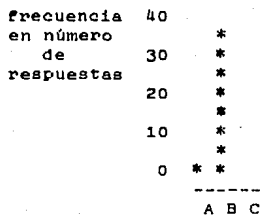
indicadores

INDICADORES:

- A. Devaluación del autoconcepto.
- B. Problemas en la actividad.
 - a) desinterés.
 - b) distractibilidad.
 - c) aislamiento.
 - d) irritabilidad, destructividad, agresividad.
 - e) desórden.
- C. Baja tolerancia a la frustración.

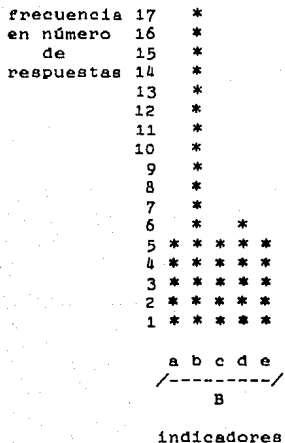
GRAFICA 11.2

"Frecuencia de las respuestas recibidas por indicador"



GRAFICA 11.3

"Frecuencia de las respuestas recibidas para el indicador 'b)'".



PREGUNTA 12.

ENUMERE POR LO MENOS DIEZ INDICIOS QUE LE PERMITEN DETECTAR QUE UN NIÑO TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER.

De las 120 respuestas recibidas fueron eliminadas 94 debido a que eran:

- Respuestas ambiguas: confusas, por ejemplo: "problemas físicos" (sic).
- Respuestas no contempladas dentro de los indicadores planteados para el análisis, por ejemplo: "falta de apoyo por parte de los padres" (sic).
- Respuestas repetidas, por ejemplo: "no tiene interés, desinterés", en estos casos se tomaba en cuenta únicamente una de las respuestas.

Las 26 respuestas restantes fueron analizadas y clasificadas en seis categorías de acuerdo con lo establecido por los indicadores. En el cuadro 12.1 se describen las respuestas recibidas por indicador; en los "cuadros 12.2, 12.3 y 12.4" se detallan las respuestas recibidas para los indicadores "C", "D" y "F", en relación a los índices de cada uno.

CUADRO NO. 12.1

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A	8	30.76%
B	0	0.00%
C	1	3.84%
D	9	34.61%
E	4	15.38%
F	4	15.38%
TOTAL	26	99.97%

EL 30.76% (8) de las respuestas recibidas correspondió a "breves lapsos de atención"; 0% a "trastornos en la percepción visual"; un 3.84% (una) a "trastornos en la percepción auditiva"; 34.61% (9) a "trastornos psicomotores"; y un 15.38% (4) a "problemas en la memoria" y "problemas en la actividad", respectivamente.

CUADRO No. 12.2

INDICADOR "c"	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a	0	0.00%
b	0	0.00%
c	0	0.00%
d	1	100.00%
<hr/>		
TOTAL	1	100.00%

Con respecto a este indicador: "trastornos en la percepción auditiva", el 100% de las respuestas se concentraron en el índice "d": "incapacidad de reproducir estímulos".

CUADRO No. 12.3

INDICADOR "d"	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a	0	0.00%
b	1	11.11%
c	0	0.00%
d	1	11.11%
e	0	0.00%
f	3	33.33%
g	2	22.22%
h	1	11.11%
<hr/>		
TOTAL	9	99.99%

Las respuestas registradas en relación a los "trastornos psicomotores" se dieron así: 11.11% para los índices "b", "d" y "h", referentes a "problemas en el equilibrio", "desconocimiento de los lados derecho e izquierdo de su cuerpo", y "trastornos en la coordinación motora de los ojos", respectivamente; 33.33% para el índice "f", referente a "incapacidad de ubicarse con precisión en el espacio"; y un 22.22% para el índice "g", que contempla la "incapacidad para ubicarse con precisión en el tiempo".

CUADRO No. 12.4

INDICADOR "F"	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a	2	50.00%
b	2	50.00%
<hr/>		
TOTAL	4	100.00%

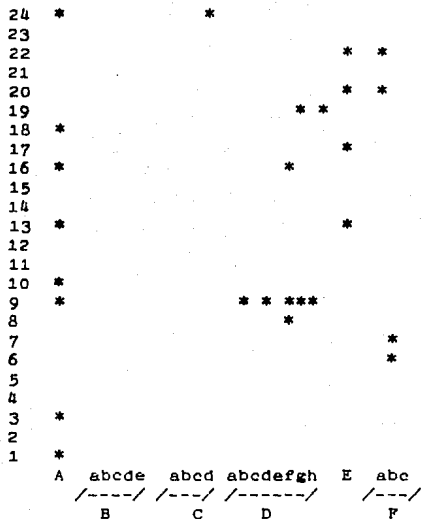
Las respuestas a este indicador: "problemas en la actividad", se distribuyeron así: 50% para el índice "a", referente a "hiperactividad sensorial"; y 50% para el índice "b", que contempla lo referente a la "hiperactividad motora".

La "gráfica 12.1" detalla las respuestas dadas por maestro para cada indicador. En la "gráfica 12.2" se condensa el número de respuestas recibidas por indicador.

En promedio cada maestro dió una respuesta a esta pregunta, por lo que, con base en los criterios establecidos para su interpretación (ver página 94), puede decirse que: "los maestros encuestados poseen un nivel bajo de conocimientos con respecto a los indicios que permiten detectar a un niño que tiene problemas para aprender."

GRAFICA 12.1
 "Global de respuestas por cuestionario."

número
 de
 cuestionario



indicadores

INDICADORES:

- A. Breves lapsos de atención.
- B. Trastornos en la percepción visual:
 - a) inversión figura-fondo.
 - b) dificultades en la constancia perceptual.
 - c) dificultades en la discriminación.
 - d) disociación (dificultades en análisis y síntesis).
 - e) incapacidad de reproducir estímulos (en copia o espontáneamente).

C. Trastornos en la percepción auditiva:

- a) inversión figura-fondo.
- b) dificultades en la discriminación de estímulos.
- c) disociación (dificultades de análisis y síntesis).
- d) incapacidad de reproducir estímulos.

D. Trastornos psicomotores.

- a) retraso en el conocimiento de su esquema corporal.
- b) problemas en el equilibrio.
- c) inconsistencia en la lateralidad (emplea ambas manos y pies para todas las actividades indiscriminadamente).
- d) desconocimiento de los lados derecho e izquierdo de su cuerpo.
- e) torpeza en los movimientos.
- f) incapacidad de ubicarse con precisión en el espacio.
- g) incapacidad de ubicarse con precisión en el tiempo.
- h) trastornos en la coordinación motora de los ojos.

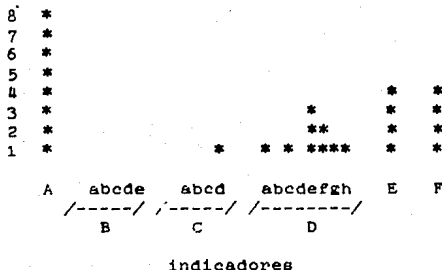
E. Problemas en la memoria.

F. Problemas en la actividad.

- a) hiperactividad sensorial.
- b) hiperactividad motora.
- c) perseverancia.

GRAFICA 12.2

"FRECUENCIA DE RESPUESTAS POR INDICADOR."



PREGUNTA 13

ESCRIBA POR LO MENOS TRES ERRORES QUE COMETE UN NIÑO QUE TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER A LEER.

De las sesentay ocho respuestas recibidas fueron eliminadas veintyocho debido a que eran:

- Respuestas ambiguas: confusas, por ejemplo: "dislexia oral" (sic).
- Respuestas no contempladas dentro de los indicadores planteados para el análisis, por ejemplo: "llorar" (sic).

Las cuarenta respuestas restantes fueron analizadas y clasificadas en trece categorías de acuerdo con los indicadores planteados para su análisis. En el "cuadro 13" se describe la frecuencia de respuestas recibidas por indicador.

CUADRO No. 13

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A	7	17.5 %
B	1	2.5 %
C	7	17.5 %
D	0	0.00%
E	3	7.5 %
F	2	5.00%
G	0	0.00%
H	0	0.00%
I	0	0.00%
J	6	15.00%
K	5	12.5 %
L	1	2.5 %
M	8	20.00%
TOTAL	40	100.00%

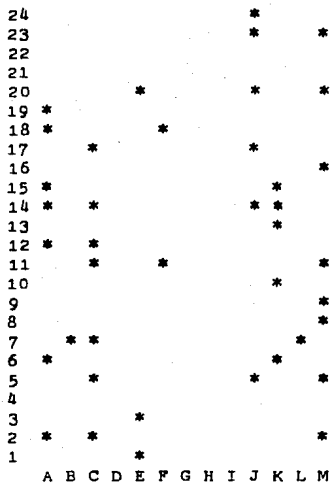
De las 40 respuestas analizadas, el 17.5% correspondió a "dificultades en el ritmo, entonación y velocidad en la lectura" y "omisiones", respectivamente; un 2.5% a "fallas en la comprensión" y "dificultades en el análisis y síntesis auditivo-visual"; 7.5% a "inversiones"; 5% a "inserciones"; 15% a "substituciones"; 12.5% a "invenciones"; y un 20% a "problemas en el lenguaje oral"; el resto de los indicadores no fueron mencionados.

En la "gráfica 13.1" se detallan las respuestas dadas por maestro para cada indicador. En la "gráfica 13.2" se condensa la frecuencia de respuestas por indicador."

En promedio cada maestro dió 1.1 respuestas para esta pregunta, por lo que, con base en los criterios establecidos para su interpretación (ver página 99), puede decirse que: "los maestros encuestados poseen un nivel bajo de conocimientos con respecto a los errores que comete un niño que tiene problemas para aprender a leer."

GRAFICA 13.1
 "Global de respuestas por cuestionario."

número
 de
 cuestionario



A B C D E F G H I J K L M

indicadores

INDICADORES:

- a) Lectura lenta
- b) fallas en la comprensión
- c) omisiones
- d) agregados
- e) inversiones
- f) inserciones
- g) rotaciones
- h) contaminaciones
- i) confusiones
- j) substituciones
- k) invenciones
- l) dificultades en el análisis y íntesis auditivo
- m) Problemas en el lenguaje oral

GRAFICA 13.2

"Frecuencia de respuestas por indicador."

	9													*
	8													*
frec. en	7	*	*											*
número	6	*	*						*	*	*			*
de	5	*	*	*					*	*	*			*
respues-	4	*	*	*					*	*	*			*
tas	3	*	*	*					*	*	*			*
	2	*	*	*					*	*	*			*
	1	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
		indicadores												

PREGUNTA 14.

ESCRIBA POR LO MENOS TRES ERRORES QUE COMETE UN NIÑO QUE TIENE PROBLEMAS PARA APRENDER A ESCRIBIR.

De las sesentayseis respuestas recibidas fueron eliminadas diecinueve debido a que eran:

- Respuestas ambiguas: confusas, por ejemplo: "manejo de espacios" (sic).
- Respuestas no contempladas dentro de los indicadores, por ejemplo: "mala articulación" (sic).

Las cuarentaysiete restantes fueron analizadas y clasificadas en trece categorías de acuerdo con los indicadores planteados para su análisis. En el "cuadro 14" se describe la frecuencia de respuestas recibidas por indicador.

CUADRO No. 14

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A	1	2.12%
B	6	12.76%
C	1	2.12%
D	5	10.63%
E	0	0.00%
F	1	2.12%
G	7	14.89%
H	5	10.63%
I	1	2.12%
J	2	4.25%
K	12	25.53%
L	1	2.12%
M	5	10.63%
TOTAL	47	99.92%

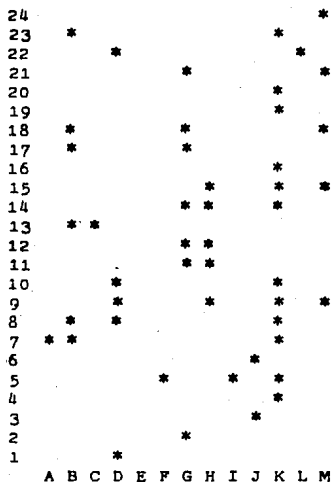
De las 47 respuestas analizadas, el 2.12 (una) correspondieron a "escritura lenta", "agregados", "rotaciones", "confusiones", y "dificultades en el análisis y síntesis visual", respectivamente; 12.76% (seis) a "omisiones"; 10.63% (cinco) a "inversiones", "contaminaciones" y "problemas en el lenguaje", respectivamente; 14.89% (siete) a "substituciones"; 4.25% (dos) a "errores ortográficos"; y 25.53% (doce) a "disgrafía"; el indicador correspondiente a "inserciones" no fué mencionado.

En la "gráfica 14.1" se detallan las respuestas dadas por maestro para cada indicador. En la "gráfica 14.2" se condensan las respuestas por indicador.

En promedio cada maestro dió 1.9 respuestas a esta pregunta, por lo que, con base en lo establecido para su interpretación (ver página 102), puede decirse que: los maestros encuestados poseen un nivel bajo de conocimientos con respecto a los errores que comete un niño que tiene problemas para aprender a escribir."

GRAFICA 14.1
 "Global de respuestas por cuestionario."

número
 de
 cuestionario



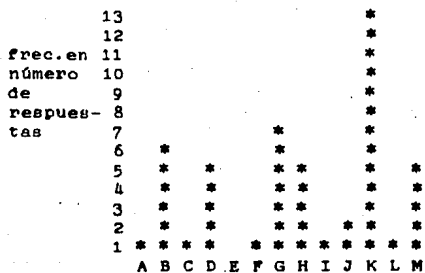
A B C D E F G H I J K L M

indicadores

INDICADORES:

- A. Escritura lenta, tachada o repasada y con alteraciones en la direccionalidad (dextrogiros).
- B. Omisiones.
- C. Agregados.
- D. Inversiones.
- E. Inserciones.
- F. Rotaciones.
- G. Substituciones.
- H. Contaminaciones.
- I. Confusiones.
- J. Errores ortográficos.
- K. Disgrafía.
- L. Dificultades en el análisis y síntesis visual.
- M. Problemas en el lenguaje.

GRAFICA 14.2
 "Frecuencia de respuestas por indicador."



indicadores

PREGUNTA 15.

¿QUE MEDIDAS TOMA CUANDO SE DA CUENTA QUE UN ALUMNO NO LOGRA APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR AL MISMO RITMO QUE EL RESTO DE SUS COMPANEROS?

Las treinta y seis respuestas obtenidas fueron clasificadas en ocho grupos de acuerdo a su semejanza. El "cuadro 15" muestra las respuestas recibidas:

CUADRO No. 15

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Tratamiento: atención especial, actividades extra.	13	36.11%
b) Pedir apoyo a padres para la toma de decisiones	10	22.7%
c) Canalizarlo	4	11.11%
d) Pedir apoyo a personal especializado	3	8.33%
e) Motivarlo	2	5.55%
f) Investigar antecedentes del niño	2	5.55%
g) Evaluación	1	2.77%
h) Observar	1	2.77%
TOTAL	36	

Tomando en cuenta los criterios planteados para la evaluación de las respuestas a esta pregunta (ver página 105) podría pensarse que el maestro toma medidas adecuadas para apoyar al niño disléxico; sin embargo no es así, pues al considerar que, de acuerdo con el análisis de las respuestas a las preguntas diez a catorce, los maestros no tienen suficientes conocimientos con respecto a las características de estos niños, respuestas como "tratamiento" y "evaluación" no son válidas; por tanto la conclusión es que: "los maestros no toman medidas adecuadas para apoyar a los niños disléxicos."

PREGUNTA 16.

¿HAY ALGUN PROGRAMA DE SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO EN LA ESCUELA EN LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE?

El "cuadro 16.1" describe las respuestas obtenidas; en el "cuadro 16.2" se especifica el tipo de profesionales que colaboran en dichos programas; en el "cuadro 16.3" las actividades que se realizan a través del Centro psico-pedagógico; y en el "cuadro 16.4" las actividades a las que los maestros asisten.

CUADRO No. 16.1

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	11	45.83%
No	13	54.16%
<hr/>		<hr/>
TOTALES	24	100.00%

CUADRO No. 16.2

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
- Normalista		
- Psicólogo	7 (*)	70.00%
- Pedagogo		
- Otros		
- Normalista y Psicólogo	1	10.00%
- Normalista, Psicólogo, Pedagogo, Terapeuta de Lenguaje	2	20.00%
<hr/>		<hr/>
	10	100.00%

(*) Uno de ellos es especialista en psicología educativa.

El 54% de los maestros encuestados respondieron que no existe en la escuela en la que trabajan ningún tipo de servicio psico-pedagógico. El 45.8% restante respondió que sí. En estos el servicio está a cargo de: un psicólogo, en todos los casos; además algunos cuentan con Normalistas (3 casos), Pedagogos (2 casos) y Terapistas de lenguaje (2 casos).

CUADRO No.16.3

ACTIVIDADES REALIZADAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Apoyo a niños con problemas de apje.	7	25.00%
b) Discusiones de casos de niños con problemas de aprendizaje	8	28.57%
c) Cursos para maestros	3	10.71%
d) Aplicación de pruebas a maestros	10	35.71%
e) Otros	0	0.00%
TOTALES	28	99.99%

CUADRO No 16.4

ACTIVIDADES A LAS QUE ASISTEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Apoyo a niños con problemas de apje.	7	33.33%
b) Discusiones de casos de niños con problemas de aprendizaje	7	33.33%
c) Cursos para maestros	2	9.52%
d) Aplicación de pruebas a maestros	5	23.80%
TOTALES	21	99.98%

Las actividades que realizan dichos centros son (en orden de mayor a menor de acuerdo con la frecuencia de respuestas obtenidas):

- a) Apoyo a niños con problemas de aprendizaje.
- b) Discusiones de casos de niños con problemas de aprendizaje.
- c) Cursos para maestros.
- d) Aplicación de pruebas a maestros.

Excepto en el caso de los cursos para maestros, estos no asisten a todas las actividades realizadas por los centros psico-pedagógicos de las escuelas en las que trabajan.

En la "gráfica 16.1" se detallan las respuestas dadas por cada maestro en relación a las actividades realizadas por el Centro psico-pedagógico y a las actividades a las que ellos asisten.

De acuerdo con los criterios establecidos para la interpretación de las respuestas a esta pregunta (ver página 107) puede decirse que: "el 45.83% de los maestros encuestados tienen muchas posibilidades de apoyar el aprendizaje de los niños disléxicos, pues cuentan con el respaldo de algún tipo de servicio psico-pedagógico."

GRAFICA 16

"Global de respuestas por cuestionario."

número
de
cuestionario

```

24
23 * * * * * * * * *
22 * * * * *
21 * * * * * *
20 * * * * * *
19 * * * * *
18 * * * *
17
16
15
14
13
12
11 * * * * *
10
9
8
7
6
5
4 *
3
2 * * * * * * * * *
1 * * * * * *
  a b c d e a b c d e
  /-----//-----/
      A           B
    
```

NOMENCLATURA:

- A= Actividades organizadas por el Centro psico-pedagógico.
- B= Actividades a las que asiste el maestro.

PREGUNTA 17.

MENCIONE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL QUE CONOCE.

17.1 SI HA CANALIZADO ALUMNOS A ALGUNA DE LAS INSTITUCIONES QUE CITO COLOQUE LA LETRA CORRESPONDIENTE A LA INSTITUCION Y EXLIQUE EL PROBLEMA QUE PRESENTABA EL NIÑO.

Unicamente catorce maestros respondieron a esta pregunta, aportando un total de treinta y tres respuestas. Estas fueron agrupadas. El "cuadro 17" muestra la distribución de respuestas.

CUADRO No. 17

INSTITUCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
- DIF	7	21.21%
- Escuelas de zona	6	18.18%
- Coordinación num. 4	2	6.06 %
- Coordinación num. 3	2	6.06 %
- Escuela de educación Coyoacan	2	6.06 %
- Centro pedagogico Oirá	2	6.06 %
- Centro psico-pedagogico Sanangel	2	6.06 %
- CAPEP	2	6.06 %
- Tlalui	2	6.06 %
- Clínica de ortolalia	2	6.06 %
- APPAC	1	3.03 %
- Psiquiatrico	1	3.03 %
- Clínica de la conducta	1	3.03 %
- DGEE	1	3.03 %
(sic)		
TOTALES	33	100.00%

De los maestros que conocen instituciones de educación especial unicamente tres han canalizado:

- Clínica de Ortolalia: "niño con problema en lecto-escritura; problema en ubicación espacial, muy inquieto"(sic).
- Psiquiatrico: "niño con problema de retención. No identificaba ni trazaba letras" (sic).
- DIF: "niño que repitió tres veces el primer grado de primaria por problemas en el aprendizaje de lecto-escritura" (sic).

El 58% de los maestros conocen por lo menos una institución de Educación especial. De acuerdo con los criterios establecidos para la interpretación de esta pregunta (ver página 108) puede decirse que "el 58% de los maestros encuestados está en posibilidades de referir a instituciones de educación especial a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje."

PREGUNTA 18.

¿QUE RESPONSABILIDADES SE LE HAN ASIGNADO EN LA ESCUELA EN LA QUE TRABAJA PARA LA DETECCION Y/O AYUDA A NIROS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

En el "cuadro 18.1 se especifican las respuestas obtenidas con respecto a si a los maestros se les ha asignado o no alguna responsabilidad para ayudar a niños con dificultades en el aprendizaje; el "cuadro 18.2" describe las responsabilidades asignadas para los casos afirmativos.

CUADRO No. 18.1

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alguna (*)	9	37.5 %
Ninguna	15	62.5 %
<hr/>		
TOTALES	24	100.00%

(*) Ver cuadro 18.2

CUADRO No. 18.2

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
- Observar	2	22.22%
- Detectar	2	22.22%
- Reportar a la dirección	1	11.11%
- Discutir el caso en la escuela	1	11.1%
- Diagnosticar	1	11.11%
- Proponer tratamiento	1	11.11%
- Dar apoyo	1	11.11%
- Canalizar (*)	4	44.44%
<hr/>		
TOTALES	9	100.00%

(*) Canalizar:

- al depto. psicopedagógico de la escuela 1
- otra institución 3

Nueve maestros respondieron que si se les ha asignado alguna responsabilidad para la ayuda a niños con problemas de aprendizaje. De acuerdo con los criterios establecidos para la interpretación de esta pregunta (ver página 108) puede decirse que: "el 37.5% (nueve) de las escuelas en las que trabajan los maestros encuestados están en posibilidad de proporcionar apoyo a los niños con problemas de aprendizaje."

Hasta aquí se han establecido las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios y la interpretación de cada una con base en los criterios previamente planteados. Sin embargo quedarían todavía por establecerse algunas relaciones entre preguntas a partir de las cuales proporcionar una idea aún más precisa del comportamiento de la población encuestada en relación al problema planteado. Con este fin se estableció la relación entre algunas de las respuestas que ya fueron analizadas, contemplando los siguientes aspectos:

- A. Nivel de conocimientos en relación al tiempo de experiencia en la docencia.
- B. Relación de respuestas adecuadas dadas por los maestros en relación a las características de la dislexia como una incapacidad para el aprendizaje, a las características de comportamiento del niño disléxico y de los errores que comete al leer y al escribir.
- C. Relación de maestros que dan apoyo en escuelas que cuentan con servicio psico-pedagógico.
- D. Perfil de conocimientos de los maestros que dan apoyo a los niños que tienen dificultades para aprender en escuelas que cuentan con servicio psico-pedagógico.
- E. Relación de maestros que dan apoyo en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico.
- F. Perfil de conocimientos de los maestros que dan apoyo a los niños que tienen dificultades para aprender a leer y a escribir en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico.

Podrían establecerse muchas más relaciones, se incluyen estas por considerarlas relevantes en cuanto a la información que proporcionan en cuanto a dos aspectos importantes relacionados con las posibilidades de los maestros para ayudar a los niños que presentan dificultades para aprender a leer y a escribir, y que son:

- Conocimientos que poseen los maestros con respecto a las características de estos niños, y por lo tanto.
- Calidad del apoyo que pueden brindarles.

A. NIVEL DE CONOCIMIENTOS EN RELACION AL TIEMPO DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA.

Esta relación se obtuvo confrontando las respuestas dadas por los maestros para las preguntas once a catorce (ver páginas 129 a 145). Dichas respuestas se agruparon en relación a tres categorías de acuerdo con el tiempo de experiencia de los maestros:

- Grupo 1: Menos de un año de experiencia. Quedó Conformado por un maestro con dos meses de experiencia.
- Grupo 2: Entre uno y cinco años, constituido por catorce maestros.
- Grupo 3: Más de cinco años. Conformado por nueve maestros.

Los "esquemas 5, 6 Y 7" describen las respuestas obtenidas por cada grupo de maestros:

ESQUEMA No. 5
GRUPO 1

NC	P11	P12	P13	P14	T
18	1	1	2	3	7
TOTALES	1	1	2	3	7

NOMENCLATURA:

- NC= Número de cuestionario respondido por el maestro en cuestión.
- P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.
- P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.
- P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.
- P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.
- T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

ESQUEMA No. 6
GRUPO 2

NC	P11	P12	P13	P14	T
1	2	1	1	1	6
2	1		2	1	4
5	2		3	3	6
7	6	1	3	3	13
8		1	1	3	5
9	2	6	1	4	13
12	3		2	2	7
13	3	2	1	2	8
16	3	2	1	1	7
17	1	1	2	2	6
19	2	2	1	1	6
20		2	3	1	6
21				2	2
22		2		2	4
TOTALES	25	20	18	28	91

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por el maestro en cuestión.

P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.

P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.

P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.

P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.

T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

ESQUEMA No. 7
GRUPO 3

NC	P11	P12	P13	P14	T
3	1	1	1	1	4
4	2			1	3
6	2		2	1	5
10	2	1	1	2	6
11	1		3	2	6
14	1		4	3	8
15	2		2	3	7
23	1		2	2	5
24	2	2	1	1	6
<hr/>					
TOTALES	14	4	16	16	50

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por el maestro en cuestión.

P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.

P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.

P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.

P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.

T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

El "esquema 8" describe la relación de respuestas entre grupos:

ESQUEMA No. 8

.....

GRUPO	P11	P12	P13	P14	T
1	1	1	2	3	7
2	25	20	18	28	91
3	1.5	.44	1.14	1.14	50
<hr/>					
TOTALES	27.5	21.44	21.14	32.14	148

TOTAL GENERAL = 102.2

NOMENCLATURA:

P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.
P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.
P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.
P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.
T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

.....

El "esquema 9" muestra el promedio de respuestas adecuadas recibidas por grupo:

ESQUEMA No. 9

	P11	P12	P13	P14	T
GRUPO 1	1	1	2 *	3 *	7 *
GRUPO 2	1.7 *	1.4*	1.2	2	6.5
GRUPO 3	1.5	.44	1.14	1.14	5.5

* = Promedio más alto de respuestas.

NOMENCLATURA:

P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.

P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.

P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.

P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.

T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

Sí la cantidad de conocimientos acerca de las características de los niños disléxicos fuera proporcional al número de años de experiencia en la docencia, se esperaría que "a mayor cantidad de años de experiencia docente, fuera mayor la cantidad de conocimientos de los maestros con respecto a la dislexia"; esto es, que los maestros ubicados en el grupo tres hubieran proporcionado la mayor cantidad de respuestas adecuadas para las preguntas once a catorce, seguidos por los del grupo dos y, finalmente por los del grupo uno, con menor cantidad de respuestas adecuadas. Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante este análisis la cantidad de conocimientos con respecto a la dislexia no responde al número de años de experiencia docente de los maestros encuestados, pues, en promedio el maestro del grupo uno (quien en relación al total de maestros cuenta con el menor número de años de experiencia) fué quien proporcionó la mayor cantidad de respuestas adecuadas a esta pregunta, en segundo lugar los maestros del grupo dos y por último los del grupo tres, de quienes se esperaba la mayor cantidad de respuestas adecuadas por ser los que cuentan con el mayor número de años de experiencia como docentes.

En suma, no se encontró relación entre el número de años de experiencia en la docencia y la cantidad de conocimientos de los maestros encuestados con respecto a las características de los niños con incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura.

B. RELACION DE RESPUESTAS ADECUADAS DADAS POR LOS MAESTROS EN CUANTO A LAS CARACTERISTICAS DE LA DISLEXIA COMO UNA INCAPACIDAD PARA EL APRENDIZAJE, A LOS RASGOS DE COMPORTAMIENTO DEL NIÑO DISLEXICO Y A LOS ERRORES QUE COMETE AL LEER Y AL ESCRIBIR.

Esta relación se obtuvo comparando el número de respuestas adecuadas dadas por cada maestro para las preguntas once a catorce (ver páginas 129 a 145), tomando en cuenta que el número mínimo de respuestas esperadas para estas preguntas fué de diez y nueve: tres para la once, trece y catorce, respectivamente, y diez para la doce.

El "esquema 10" describe la relación de respuestas adecuadas dadas para las preguntas once a catorce.

ESQUEMA No. 4

NRA	%		NM	%
13	68.4 %		2	8.33%
8	42.10%		1	4.16%
7	36.84%		6	25.00%
6	31.57%	(*)	7	29.16%
5	26.31%		3	12.5 %
4	21.05%		3	12.5 %
3	15.78%		1	4.16%
2	10.52%		1	4.15%
<hr/>			<hr/>	
48			24	

NOMENCLATURA:

NRA= Número de respuestas adecuadas.

NM= Número de maestros.

(*) La mayoría de los maestros dieron siete respuestas adecuadas.

El mayor número de respuestas adecuadas fué de trece (68.4% en relación al mínimo esperado -19-).

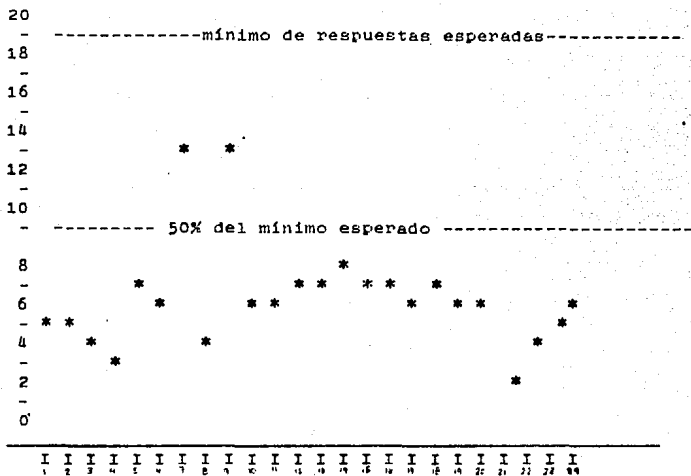
El menor número de respuestas adecuadas fué de dos (10.52% en relación al mínimo esperado -19-).

En promedio cada maestro dió 6.25 respuestas adecuadas para las preguntas once a catorce. Sin contar el límite superior (13) el promedio fué de 5.6 respuestas adecuadas.

La "gráfica 17" describe las respuestas dadas por maestro.

GRAFICA No. 17

No. de
respuestas
adecuadas



Número de Cuestionario

El 92% de los maestros encuestados dieron menos de la mitad del mínimo de respuestas esperadas. Únicamente dos de ellos (cuestionarios 7 y 9) respondieron más de la mitad del mínimo esperado, aunque tampoco respondieron el mínimo. En resumen, los maestros encuestados conocen muy poco con respecto a las características de la dislexia.

C. RELACION DE MAESTROS QUE DAN APOYO EN ESCUELAS QUE CUENTAN CON SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO.

Esta relación se obtuvo confrontando las respuestas dadas por los maestros a las preguntas tres (ver página 112) y diez y seis (ver página 147), que abordan los aspectos de si el maestro dá o no apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje, y si en la escuela en la que trabaja existe algún tipo de servicio psico-pedagógico.

El "esquema 11" detalla el número de maestros que reportaron la existencia de algún tipo de servicio psico-pedagógico en las escuelas en la que trabajan, así como el tipo de profesionales que trabajan en ellas.

ESQUEMA No. 11

NC	PP	PROF
1	*	P
2	*	N/P
3		
4	*	P
5		
6		
7		
8		
9	*	P
10		
11	*	N/P/G/T
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18	*	P
19	*	P*
20	*	P
21	*	P
22	*	P
23	*	N/P/G/T
24		
TOTAL	11	

NOMENCLATURA:

- C = Número de cuestionario respondido por maestro
- PP = Escuelas que cuentan con servicio psico-pedagógico.
- PROF = Profesionales que prestan dicho servicio:
- P = Psicólogo.
- P* = Psicólogo educativo.
- N = Normalista.
- G = Pedagogo.
- T = Terapeuta de lenguaje.

El 45.83% (11) de los maestros encuestados respondieron que la escuela en la que trabajan cuenta con algún tipo de servicio psico-pedagógico. Dicho servicio es proporcionado por: psicólogos en el 72.7% (8), Normalistas, Psicólogos, Pedagogos y Terapistas de lenguaje en el 18.18% (2), y Normalistas y psicólogos en el 9.09% (1).

Aún cuando cuentan con servicio psico-pedagógico apoyado por profesionales, un porcentaje alto de los maestros que trabajan en este tipo de escuelas se encargan de dar terapia a los niños que lo requieren. El "esquema 12" muestra la proporción de casos como este.

ESQUEMA 12

NC	MA
1	*
2	*
4	
9	*
11	*
18	*
19	*
20	*
21	*
22	
23	*

9

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por los maestros en cuyas escuelas existe algún tipo de servicio psico-pedagógico.

MA= Maestros que dan apoyo a niños con problemas de aprendizaje.

Como se ve el 81.81% de los maestros en cuyas escuelas existe algún tipo de servicio psico-pedagógico dan terapia a niños que presentan dificultades para aprender. Un 45.45% de ellos lo hacen por cuenta propia, y un 36.36% como parte del trabajo que se les asigna dentro de la escuela.

Convendría entonces detallar el nivel de conocimientos de los maestros que dan apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje en escuelas que cuentan con servicio psico-pedagógico para determinar si la terapia que les dan es de calidad.

D. PERFIL DE CONOCIMIENTOS DE LOS MAESTROS QUE DAN APOYO A LOS NIÑOS QUE TIENEN DIFICULTADES PARA APRENDER EN ESCUELAS QUE CUENTAN CON SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO.

Este perfil se obtuvo a través del análisis de las respuestas a las preguntas once a catorce (ver páginas 129 a 145) dadas por los maestros que reportaron dar apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje en escuelas que cuentan con algún tipo de servicio psicopedagógico. Las preguntas cuestionan acerca de las características de estos niños.

Nueve maestros que trabajan en este tipo de escuelas reportaron dar apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje. El "esquema 13" describe las respuestas dadas por dichos maestros:

ESQUEMA No. 13

NC	P11	P12	P13	P14	T
1	2		1	1	4
2	1		3	1	5
9	2	6	1	4	13
11	1		3	2	6
18	1	1	2	3	7
19	2	2	1	1	6
20		2	3	1	6
21				2	2
23	1		2	2	5
TOTALES	10	11	16	17	54

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por los maestros que dan apoyo a los niños con dificultades en el aprendizaje en escuelas que cuentan con algún tipo de servicio psico-pedagógico.

P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.

P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.

P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.

P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.

T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

El "esquema 14" describe los niveles de conocimientos de los maestros de acuerdo con el número de respuestas que dieron a cada pregunta y a los criterios establecidos para su evaluación (ver "criterios de evaluación de las preguntas once a catorce" en las páginas 92 a 104).

ESQUEMA No. 14

NC	N11	N12	N13	N14	T
1	b		b	b	b
2	b		p	b	b
9	b	p	b	a	p
11	b		p	b	b
18	b	b	b	p	b
19	b	b	b	b	b
20		b	p	b	b
21				b	b
23	b		b	b	b

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por los maestros que dan apoyo a los niños con dificultades en el aprendizaje en escuelas que cuentan con algún tipo de servicio psico-pedagógico.

N11= Nivel de conocimientos en la pregunta número once.

N12= Nivel de conocimientos en la pregunta número doce.

N13= Nivel de conocimientos en la pregunta número trece.

N14= Nivel de conocimientos en la pregunta número catorce.

T = Nivel promedio de conocimientos en las preguntas once a catorce.

Niveles:

b= bajo
 p= promedio
 a= alto

En términos generales, de acuerdo con las respuestas dadas por los maestros a las preguntas once a catorce y con base en los criterios de análisis establecidos, puede decirse que: "los maestros que dan apoyo a niños con dificultades para aprender a leer y a escribir en escuelas que cuentan con algún tipo de servicio psico-pedagógico, conocen muy poco acerca de las características de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, por lo que es posible que el apoyo que brindan a estos niños no sea de calidad".

Por otra parte cabría preguntarse por qué son los maestros quienes tienen la responsabilidad de la terapia de los niños que presentan dificultades en su aprendizaje, siendo que en estas escuelas existe servicio psico-pedagógico con personal especialmente calificado para llevar a cabo dicha labor. Como se expuso en el párrafo anterior, los maestros no están capacitados para ello, por lo que la ayuda que estas escuelas brindan a los niños que no pueden aprender, difícilmente será efectiva.

E. RELACION DE MAESTROS QUE DAN APOYO EN ESCUELAS
QUE NO CUENTAN CON SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO.

Esta relación se obtuvo confrontando las respuestas dadas por los maestros a las preguntas tres (ver página 112) y diez y seis (ver página 147), que abordan los aspectos de si el maestro da o no apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje, y si en la escuela en la que trabaja existe o no algún tipo de servicio psico-pedagógico.

El "esquema 15" detalla el número de escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico.

ESQUEMA No. 15

.....

NC	SPP
1	
2	
3	*
4	
5	*
6	*
7	*
8	*
9	
10	*
11	
12	*
13	*
14	*
15	*
16	*
17	*
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	*

TOTAL

13

NOMENCLATURA:

NC = Número de cuestionario respondido por cada maestro.
SPP= Escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico.

.....

El 54.17% (13) de las escuelas seleccionadas como muestra no cuentan con servicio psico-pedagógico.

El "esquema 16" muestra el número de maestros que en dichas escuelas dan apoyo a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje, y la cantidad de ellos que conocen alguna institución de educación especial.

ESQUEMA No. 16

NC	MA	IEE
3		*
5		*
6		*
7	*	
8		
10	*	
12		
13		
14		*
15		*
16	*	*
17		*
24		
<hr/>		
TOTALES	3	7

NOMENCLATURA:

NC= Número de cada cuestionario respondido por los maestros que trabajan en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico.

MA= Maestros que dan apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje.

IEE= Maestros que conocen alguna institución de educación especial.

El 23.07% de los maestros que trabajan en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico (*) dan apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje, todos ellos lo hacen como parte del trabajo que se les asigna dentro de la escuela.

El 53.84% (7) de los maestros que trabajan en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico (**) conocen alguna institución de educación especial.

(*) 12.5% en relación al total de maestros encuestados.

(**) 29.16% en relación al total de maestros encuestados.

F. PERFIL DE CONOCIMIENTOS DE LOS MAESTROS QUE DAN APOYO A LOS NIÑOS QUE TIENEN DIFICULTADES PARA APRENDER EN ESCUELAS QUE NO CUENTAN CON SERVICIO PSICO-PEDAGOGICO.

Este perfil se obtuvo a través del análisis de las respuestas a las preguntas once a catorce dadas por los maestros que reportaron dar apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico (ver páginas 129 a 145 y 147 a 149). Las preguntas once a catorce cuestionan acerca de las características de estos niños.

Tres de los maestros que trabajan en este tipo de escuelas reportaron dar apoyo a los niños con dificultades en el aprendizaje. El "esquema 17" describe las respuestas dadas por dichos maestros:

ESQUEMA No. 17

NC	P11	P12	P13	P14	T
7	6	1	3	3	13
10	2	1	1	2	6
16	3	2	1	1	7
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
TOTALES	11	4	5	6	26

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por los maestros que dan apoyo a los niños con dificultades en el aprendizaje en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico.

P11= Respuestas dadas a la pregunta número once.

P12= Respuestas dadas a la pregunta número doce.

P13= Respuestas dadas a la pregunta número trece.

P14= Respuestas dadas a la pregunta número catorce.

T = Total de respuestas dadas en las preguntas once a catorce.

El "esquema 18" describe los niveles de conocimientos de los maestros de acuerdo con el número de respuestas que dieron a cada pregunta y a los criterios establecidos para su evaluación (ver criterios de evaluación de las preguntas once a catorce en las páginas 92 a 104).

ESQUEMA No. 18

NC	N11	N12	N13	N14	T
7	a	b	p	p	p
10	b	b	b	b	b
16	p	b	b	b	b

NOMENCLATURA:

NC= Número de cuestionario respondido por los maestros que dan apoyo a los niños con dificultades en el aprendizaje.

N11= Nivel de conocimientos en la pregunta número once.

N12= Nivel de conocimientos en la pregunta número doce.

N13= Nivel de conocimientos en la pregunta número trece.

N14= Nivel de conocimientos en la pregunta número catorce.

T = Nivel promedio de conocimientos en las preguntas once a catorce.

Niveles:

b= bajo

p= promedio

a= alto

En términos generales, de acuerdo con las respuestas dadas por los maestros a las preguntas once a catorce y con base en los criterios de análisis establecidos, puede decirse que: "los maestros que dan apoyo a niños con dificultades para aprender a leer y a escribir en escuelas que no cuentan con servicio psico-pedagógico, conocen muy poco acerca de las características de estos niños, por lo que es posible que el apoyo que les brindan no sea de calidad."

2.5 Dificultades encontradas en la realización del estudio.

Durante la elaboración de esta investigación se presentaron algunos contratiempos que conviene puntualizar:

Algunos de los directores no permitieron que sus maestros fueran encuestados por lo que hubo que reemplazar estas escuelas por otras de la población de escuelas primarias particulares de la Delegación Tlalpan. Esto ocasionó pérdidas de tiempo y esfuerzo ya que la respuesta de los directores tardaba hasta dos semanas, además de que había que realizar oficios nuevos para dirigirlos a las escuelas de reemplazo. Lo mismo sucedió con otras escuelas que fué necesario reemplazar porque ya no existían a pesar de estar todavía registradas en la Delegación.

En algunos casos, a petición de los directores, que solicitaban que no se interrumpiera a los maestros, fué necesario dejar los cuestionarios para que los maestros los respondieran y recogerlos un día después. Esto ocasionó la pérdida de cuestionarios que hubo que reponer, y la necesidad de contactar a algunos maestros que habían respondido el cuestionario en forma incorrecta o incompleta.

CAPITULO III

CONCLUSIONES

CAPITULO III. CONCLUSIONES.

Con base en los resultados obtenidos a través de las respuestas dadas por los maestros a los cuestionarios se concluye:

1. "Los maestros de primaria de las escuelas particulares de la Delegación Tlalpan no están capacitados para identificar niños con incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura" por que:
 - a) No están concientes de la existencia e impacto de este tipo de trastornos puesto que dentro de sus actividades para la enseñanza de la lecto-escritura dan poca importancia a la "revisión metodológica en relación con el avance del grupo", así como a la "identificación de causas por las que algunos niños no pueden aprender" (ver "análisis de las respuestas dadas a la pregunta 6" en la página 115).
 - b) Conocen muy poco acerca de las características que permiten identificar una incapacidad para el aprendizaje, así como de las características conductuales y errores que comete al leer y al escribir un niño disléxico (ver "análisis de las respuestas dadas a las preguntas 11 a 14" en las páginas 129 a 143).
 - c) Muy pocos conocen pruebas para el diagnóstico de niños incapacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura (ver "análisis de las respuestas dadas a la pregunta 10" en la página 128).
 - d) Obtienen poca información confiable con respecto a sus alumnos (ver "análisis de las respuestas dadas a la pregunta 8" en la página 118).
2. "Los maestros de primaria de las escuelas particulares de la Delegación Tlalpan no están capacitados para proponer soluciones adecuadas a fin de apoyar el aprendizaje de los niños disléxicos":
 - a) A pesar de que conocen muy poco con respecto a la incapacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura el 50% de los maestros encuestados reportaron que dan tratamiento a estos niños (ver "análisis de las respuestas dadas a la pregunta 3" en la página 112).

Aunado a los anterior se encontraron otros factores que puedan entorpecer aún más el apoyo que los maestros pudieran brindar a los niños que presentan dificultades para aprender a leer y a escribir:

- Únicamente el 37% de las escuelas asignan a sus maestros alguna responsabilidad para la detección y apoyo de niños con dificultades en el aprendizaje (ver "análisis de las respuestas dadas a la pregunta 18" en la página 153). Esto podría interpretarse como una falta de organización interna de las escuelas en relación a la responsabilidad que tienen para con los niños con necesidades de apoyo especial.
- En general trabajan con grupos muy numerosos (ver "análisis de las respuestas dadas a la pregunta 7" en la página 116) lo cual puede dificultar aún más su labor al tener menos posibilidades de dedicar atención especial a los niños que así lo requieren.

Finalmente, con base en los resultados obtenidos al establecer relaciones entre algunas de las respuestas dadas por los maestros se establece que:

- No existe relación entre "el número de años de experiencia en la docencia" y "la cantidad de conocimientos" de los maestros encuestados con respecto a las características de los niños incapacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura (ver páginas 156 a 161).
- Dado que el nivel de conocimientos de los maestros encuestados con respecto a las características de la dislexia son muy bajos, la calidad del servicio que pueden prestar a los niños con esta incapacidad no puede ser de calidad, ni siquiera en el caso de los maestros que trabajan en escuelas que cuentan con algún tipo de servicio psico-pedagógico, puesto que, finalmente son los maestros mismos quienes, en la mayoría de los casos brindan el servicio terapéutico a los niños que lo requieren, y, como ya se vio, no están capacitados para ello (ver páginas 162 a 173).

Al concluir esta investigación se ha dado respuesta al problema que fué planteado desde el comienzo, concluyendo que: "Los maestros de primaria de las escuelas particulares de la Delegación Tlalpan no están capacitados para detectar y apoyar a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura." Sin embargo, otras interrogantes han surgido al analizar la información obtenida; dichos cuestionamientos permiten proyectar esta investigación hacia futuros planteamientos en los que podría continuarse explorando la problemática que aquí se abordó; entre ellos se contemplan los siguientes:

1. Se estableció que, del total de maestros encuestados, el 50% se encargan de dar terapia a los niños que lo requieren. Puesto que se considera adecuado el hecho de que sea el maestro mismo quien brinde el apoyo en los casos de dislexia del tipo de "retraso en la lecto-escritura" (casos de dislexia muy leves, los más comunes; pueden ser manejados en el aula -ver "Gravedad del cuadro", en la página 51-) sería interesante averiguar "de qué manera proceden los maestros al brindar apoyo a los niños que presentan dificultades al aprender a leer y a escribir"; esto es, investigar el procedimiento seguido por los maestros para la detección, diagnóstico, pronóstico y tratamiento. De esta manera podría conocerse en términos prácticos la calidad del servicio que los maestros prestan a estos niños, y, en su caso, sugerir estrategias para mejorar dicho servicio. Se considera un tema importante para futuras investigaciones porque, como ya se dijo desde el planteamiento del problema: los trastornos en el aprendizaje de la lecto-escritura tienen serias implicaciones en el desarrollo intelectual y emocional de quienes los padecen y es necesario asegurarse de proporcionarles un ambiente educativo adecuado a sus necesidades.

2. Por otra parte sería interesante averiguar también cuál es el papel que los centros de servicio psico-pedagógico están jugando en las escuelas que cuentan con este servicio, ya que, a partir de la información aquí obtenida no puede establecerse un juicio firme al respecto; especialmente porque se encontraron algunos datos que parecen incongruentes: el 25% de los maestros que trabajan en escuelas que cuentan con algún tipo de servicio psico-pedagógico reportan que dicho servicio se encarga de dar apoyo a los niños con problemas de aprendizaje (ver páginas 147 a 149); sin embargo, el 81.81% de estos maestros reportaron ser ellos mismos quienes dan dicho apoyo (ver páginas 164 y 165).

Aunado a esto, únicamente un 10.71% de los maestros reportaron recibir por parte del servicio psico-pedagógico de la escuela en la que trabajan algún tipo de curso de capacitación (ver páginas 147 a 149), mientras que el porcentaje más alto de actividades realizadas por el servicio psico-pedagógico pareció ser el de "aplicación de pruebas a maestros", pues el 35.71% de los maestros reportaron la realización de esta actividad a través de dicho servicio (ver páginas 147 a 148). Además, solo el 37% de los maestros reportaron haber recibido por parte de la escuela la asignación de alguna responsabilidad en relación a los niños con necesidades de atención especial (ver páginas 153 y 154).

Convendría entonces investigar más a fondo cuáles son los objetivos y las actividades realizadas por estos centros a fin de determinar el apoyo que están significando para los maestros y para los alumnos, especialmente para aquellos que presentan problemas en su aprendizaje, a fin de proponer, si fuera el caso, alternativas para que el servicio que prestan sea más efectivo.

CITAS

CITAS

- (1) Ernest R. Hilgard y Gordon H. Bower, Teorías del Aprendizaje, 14.
- (2) Diccionario de las Ciencias de la Educación, 147.
- (3) Patricia I. Myers y Donald D. Hamill, Métodos para la educación de niños con dificultades en el aprendizaje, 392.
- (4) *Ibidem*.
- (5) Margarita Nieto, El Niño Disléxico, 22.
- (6) James Whittaker, Psicología, 386.
- (7) André Nicolás, Jean Piaget, 27.
- (8) J. Phillips, Los orígenes del intelecto según Piaget, 24-25.
- (9) André Nicolás, Op. Cit., 34-35, 63-67
- (10) Jean Piaget Y Barbel Inhelder, Psicología del Niño, 95.
- (11) Jean Piaget, Seis estudios de psicología, 33-36.
- (12) Jean Piaget y Barbel Inhelder, Op. Cit., 91.
- (13) Jean Piaget, Op. Cit., 48-54.
- (14) *Idem.*, 66-69.
- (15) P.G Richmond, Introducción a Piaget, 72-75.
- (16) Jean Piaget y Barbel Inhelder, Op. Cit., 131.
- (17) Margarita Nieto, Anomalías del lenguaje y su corrección, 94.
- (18) *Idem.*, 94-95.
- (19) Henry Mussen, Desarrollo de la personalidad del niño, 212.
- (20) Robert Valett, Dialexia, 53-54.
- (21) Margarita Nieto, Op. Cit., 111, 202.
- (22) *Idem.*, 104, 107.
- (23) Hugo Bima y Cristina Schiavonni, El Mito de la Dialexia. Diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, 61.
- (24) J. De Ajuriaguerra, Manual de Psiquiatría Infantil, 211, 212.
- (25) Robert Valett, Op. Cit., 21.
- (26) Jorge Perelló y Guixá Comprodón, Perturbaciones del lenguaje, 478.
- (27) Jean Piaget y Barbel Inhelder, Op. Cit., 44-58.
- (28) Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1209, 1422.
- (29) Marianne Frostig, Método de Evaluación de la Percepción Visual.
- (30) P. G. Richmond, Op. Cit., 42.
- (31) Hugo Bima y Cristina Schiavonni, Op. Cit., 62.
- (32) *Idem.*, 36-39.
- (33) Jorge Perelló y Guixá Comprodón, Op. Cit., 464.
- (34) SEP, Libro para el Maestro de primer grado, 71.
- (35) Jorge Perelló, Op. Cit., 498.
- (36) William Cruickshank, El Niño con daño cerebral. En la sociedad, en el hogar y en la comunidad, 25.

- (37) Bill R. Gearheart, Incapacidad para el Aprendizaje. Estrategias educativas, 13.
- (38) Margarita Nieto, Op. Cit., 13.
- (39) Jorge Perelló, Perturbaciones del Lenguaje, 18, 462, 491.
- (40) Patricia I. Myers y Donald D. Hamill, Op. Cit., 391.
- (41) Robert Valett, Op. cit., 15.
- (42) Idem, 16.31.
- (43) Margarita Nieto, Op. Cit., 126 y 136.
- (44) Margarita Nieto, Op. Cit., 15.
- (45) Hugo Bima y Cristina Schiavonni, Op. Cit., 42.
- (46) J. De Ajuriaguerra, Op. cit., 320, 321.
- (47) Francis Kocher, Reeducación de los Trastornos de Lectura. La Dislexia., 13.
- (48) Elena Konstat Zuckerman, Dislexia. Importancia y Tratamiento. 24.
- (49) Hugo Bima y Cristina Schiavonni, Op. cit., 65-69.
- (50) Idem, 75.
- (51) Robert Valett, Op. cit., 233.
- (52) Jorge Perelló, Op. cit., 476.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- A. STRAUSS, ALFRED; Et al. Psicopatología y educación del niño con lesión cerebral; tr. por el Dr. René Epstein. Buenos Aires, Eudeba, 1969. 311p.
- ACOUTURIER, B.; I. Darrauli; Et. Al. La Práctica Psicomotriz, Readucción y Terapia; tr. por Diego Carrasco Eguino. Madrid, Científico-Médica, 1985. 287 p.
- AJURIAGUERRA, J. DE. Manual de Psiquiatría Infantil; 4a. ed.; tr. por Alfredo Rego. Barcelona, Masson, 1973. 984 p.
- ARDILA, ALFREDO. Psicofisiología de los procesos complejos. Trillas, México, 1979. 183 p.
- BARTLEY, HOWARD. Principios de Percepción; tr. por Serafín Mercado Domenech. México, Trillas, 1969. 581 p.
- BERRUECOS, MA. PAZ. La Terapéutica del lenguaje. México, La Prensa Médica Mexicana, 1982. 182 p.
- BEST, JOHN W. Cómo investigar en educación; 7a. ed.; tr. por Gonzalo Gonzalvo Mainar. Madrid, Morata, 1970. 510 p.
- BIMA, HUGO; Cristina Schiavoni. El Mito de la Dislexia. Diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. México, Ateneo-Nuevomar, 1980. 238 p. Colección Psico-pedagógica.
- BOWER, TOM. El Mundo perceptivo del niño; tr. por Alfredo Guerra Miralles. Madrid, Morata, 1979. 126 p. Colección Psicológica: El Desarrollo del Niño.
- BRASLAVSKY DE P., BERTA. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires, Kapelusz, 1962. 288 p.
- CAMPBELL, DONALD T.; Julian C. Stanley. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social; tr. por Mauricio Kitajgorodzki. Buenos Aires, Amorrortu, 1973. 158 p.

- JORDAN, DALE R. La Dislexia en el Aula; tr. por Inés Pardal. Buenos Aires, PAIDÓS-Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), 1975. 198 p.
- Journal of Learning Disabilities. CISE-UNAM. Oct. 1984, V17, N8, P453-56.
- KOCHER, FRANCIS. Reeducación de los trastornos de lectura (La Dislexia); 2a. ed.; tr. por A. Vergara P. Barcelona, Luis Miracle, 1967. 164 p.
- KONSTAT ZUCKERMAN, ELENA. Dislexia. Importancia y Tratamiento. México, Cuadernos de Educación Especial, 1977. 92 p.
- Libro para el maestro de primer grado, 1980. SEP.
- LURIA, A.R. El Cerebro en acción; 2a.ed.; tr. por Mercedes Torres. Barcelona, Fontanella, 1979. 379 p.
- MARX, MELVIN H. (coordinador). Procesos del Aprendizaje; tr. por Paulo Speller. México, Trillas, 1976. 727 p.
- MUSSEN, PAUL HENRY; ET.AL. Desarrollo de la personalidad en el niño; tr. por Francisco Gonzalez A.; 2a. ed. México, Trillas, 1982. 563 p.
- NAVA SEGURA, JOSE; Et Al. El Lenguaje y las Funciones Cerebrales Superiores. México, Dr. José Nava Segura, 1979. 379 p.
- NICOLAS, ANDRE. Jean Piaget; tr. por Stella Mastrangelo. México, Fondo de Cultura Económica, 1979. 262 p.
- NIETO HERRERA, MARGARITA. Anomalías del Lenguaje y su Corrección; 5a.ed. México, Francisco Méndez Oteo, 1987. 493 p.
- NIETO HERRERA, MARGARITA E. El Niño Disléxico; 2a. ed. México, Prensa Médica Mexicana, 1978. 293 p.
- PAIN, SARA. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje; 5a. ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1980. 119 p.

- COHEN, JOSEF. Aprendizaje Complejo. Cómo aprenden los seres humanos; tr. por Gustavo Fernández Pardo. México, Trillas, 1969. 581p.
- COUSINET, ROGER. Pedagogía del Aprendizaje; tr. por Ramón Meseguer; 8a. ed.. España, 1980. 136 p.
- CRAIG, ROBERT C. Psicología del Aprendizaje en el Aula; tr. por Noemí Rosenblatt. Buenos Aires, Paidós, 1967. 145 p.
- CRUICKSHANK, WILLIAM M. El Niño con daño cerebral. En la sociedad, en el hogar y en la comunidad; tr. por Federico Patán; 2a. ed. México, Trillas, 1982. 407 p.
- DAY, R.H. Psicología de la percepción humana; tr. por Marcelino Llanos Braña. México, Limusa-Wiley, 1973. 227 p.
- DOWNING, J; DERECK V. THACKRAY. Madurez para la lectura; tr. por Ma. Celia Eguibar. Buenos Aires, Kapelus, 1974. 127 p.
- FORGUS, RONALD H. Percepción. Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo; tr. por Edgar Galindo. México, Trillas, 1972. 460 p.
- FROSTIG, MARIANNE. Manual para la evaluación de la percepción visual.
- FURTH, HANS G.; Harry Wachs. La Teoría de Piaget en la práctica; tr. por Isabel S. Pascual Robles. Buenos Aires, Kapelus, 1978. 285 p.
Biblioteca de Cultura Pedagógica.
- GEARHEART, BILL R. Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias Educativas; 4a. ed.; tr. por Hortensia Martínez U. México, El Manual Moderno, 1987. 511 p.
- GONZALES SALAZAR, JUDITH DEL CARMEN. Cómo educar la inteligencia del preescolar. Manual de actividades Cognoscitivas. México, Trillas, 1984. 72 p.
- HILGARD, ERNEST R. Teorías del Aprendizaje. México, Trillas, 1973. 718 p.
- I. MYERS, PATRICIA; DONALD D. HAMILL. Métodos para la educación de niños con dificultades en el aprendizaje; tr. por Manuel Arbolí Gascón. México, Limusa, 1982. 462 p.

- PERELLO, JORGE; J. Guixá Comprodón; Et. Al. Perturbaciones del Lenguaje; 3a. ed. México, Científico-Médica, 1981. 356 p.
- PHILLIPS, JOHN L. JR. Los orígenes del intelecto según Piaget; tr. por J. Aramburu. Madrid, Morata, 1980. 197 p.
- PIAGET, JEAN; Barbel Inhelder. Psicología del niño; 10a. ed.; tr. por Luis Hernández Alfonso. Madrid, Morata, 1981. 172 p. Colección: Psicología. La psicología y el niño.
- PIAGET, JEAN. Problemas de Psicología Genética; tr. por Miguel A. Quintanilla y Ana Ma. Tizón. México, Ariel, 1981. 103 p.
- PIAGET, JEAN. Seis estudios de Psicología; 3a. ed.; tr. por Nuria Petit. México, Seix Barral, 1977. 227 p.
- PIAGET, JEAN; Julián de Ajuriaguerra; Et. Al. Introducción a la Psicolingüística. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977. 241 p.
- PICQ, LOUIS; PIERRE VAYER. Educación Psicomotriz y retraso mental. Aplicación a los diversos tipos de inadaptación; tr. por Francisco T. Vera. Barcelona, Científico-Médica, 1985. 274 p.
- RICHMOND, P.G. Introducción a Piaget; 8a. ed.; tr. por Ignacio Alvarez Bara. Madrid, Fundamentos, 1981. 158 p.
- ROJAS SORIANO, RAUL. Guía para realizar Investigaciones en Ciencias Sociales; 5a. ed. México, Textos Universitarios, 1980. 274 p. 1981. 158 p.
- ROME DUANE; Et AL. DISLEXIA. Un problema que afrontar; tr. por el Dr. Roberto Carrasco Ruiz. México, Prensa Médica Mexicana, 1980. 107 p.
- SELLITZ, CLAIRE; Et. Al. Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales; 3a. ed.; tr. por Jacinto Antolín Alonso. Madrid, Rialp, 1980. 826 p.
- SILLER O., JOSE LUIS. Percepciones visomotoras. Educación preescolar y especial. Tercer grado. México, Avante, 1977. 78 p.

- SILVA Y ORTIZ, MA. TERESA. La Percepción visual en los primeros años del aprendizaje según el Programa de Frostig. México, UNAM-UAM: Escuela Nacional de Estudios Profesionales, 1979. 202 p.
- TURNER, BILLY L.; George P. Fobb. Research in Education. An Introduction. Illinois, Dryden Press, 1971. 320 p.
- VALETT, ROBERT E. DISLEXIA; 2a. ed. Madrid, Ceac, 1985. 293 p.
- W. TRAVERS, ROBERT. Introducción a la Investigación Educativa; tr. por Eduardo J. Prieto. Buenos Aires, Paidós, 1971. 525 p.
- WAGNER, RUDOLPH. La Dislexia y su hijo; tr. por Diana Maciel. México, Diana, 1977. 152 p.
- WHITTAKER, JAMES O. Psicología; tr. por Vicente Agut Armer; 3a. ed. México, Interamericana, 1977. 816 p.

APENDICE

C U E S T I O N A R I O

NOTA INTRODUCTORIA: Este cuestionario tiene como fin conocer la opinión del maestro de primaria con respecto a algunas cuestiones relacionadas con los problemas de aprendizaje en el aula.

Gracias por su colaboración

1. Señale qué estudios profesionales tiene.

1.1 Especialidad

- Normalista _____
- Psicólogo _____
- Pedagogo _____
- Otros (cuales) _____
- _____
- _____

2. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como maestro de educación primaria?

3. ¿Trabaja dando apoyo a niños con problemas de aprendizaje?

- SI _____ NO _____ 3.1 - por su cuenta _____
- como parte del trabajo que se le asigna dentro de la escuela _____

4. ¿Ha participado o participa actualmente en algún estudio sobre problemas de aprendizaje?

- SI _____ NO _____
- 4.1 Nombre del estudio _____ 4.2 Trabajo desempeñado por usted _____
- _____
- _____
- _____

5. ¿Ha participado o participa actualmente en alguna investigación sobre problemas de aprendizaje?

- SI _____ NO _____
- 5.1 Nombre de la investigación _____ 5.2 Trabajo desempeñado por usted _____
- _____
- _____
- _____

6. Enumere en orden de importancia las actividades que realiza en la enseñanza de la lecto-escritura.

- Resolver dudas _____
- Exponer los contenidos programados _____
- Dar ejemplos _____
- Identificar causas por las que algunos niños no aprenden _____
- Dar ejercicios para practicar caligrafía _____
- Revisión metodológica en relación al avance del grupo _____
- Dar tareas de lectura y/o escritura para realizar en casa _____
- Otras. Cuáles _____
- _____
- _____

7. Total de alumnos que hay en su salón. _____

8. Señale qué información tiene de sus alumnos y en qué momento la obtuvo.

8.1 Información

8.2 Momento en relación al curso

	antes	inicio	durante	final
a) Datos generales del niño	_____	_____	_____	_____
b) datos generales de la familia	_____	_____	_____	_____
c) enfermedades	_____	_____	_____	_____
d) trastornos psicológicos	_____	_____	_____	_____
e) trastornos sensoriales	_____	_____	_____	_____
f) nivel de inteligencia	_____	_____	_____	_____
g) etapa de desarrollo intelectual	_____	_____	_____	_____
h) grado de madurez social	_____	_____	_____	_____
i) antecedentes de su capacidad en el aprendizaje de la lecto-escritura.	_____	_____	_____	_____

9. De los aspectos que señaló en la pregunta anterior indique el medio a través del cual obtuvo la información.

- Padres
- Otros maestros
- observación
- pruebas aplicadas al niño por ud.
- pruebas aplicadas al niño por otra persona de la escuela
- reporte de un centro de educación especial

letra(s) correspondientes
(ver incisos pregunta 8)

10. ¿Conoce alguna prueba para la detección de problemas en lecto-escritura?

SI _____ NO _____

10.1 Nombre de la prueba

¿la ha aplicado en éste curso?

_____	SI _____	NO _____
_____	SI _____	NO _____
_____	SI _____	NO _____
_____	SI _____	NO _____

11. Mencione por lo menos tres características de comportamiento de un niño que tiene problemas para aprender.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

12. Enumere por lo menos diez indicios que le permiten detectar que un niño tiene problemas para aprender

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

13. Escriba por lo menos tres errores que comete un niño que tiene problemas para aprender a leer

14. Escriba por lo menos tres errores que comete un niño que tiene problemas para aprender a escribir.

15. ¿Qué medidas toma cuando se da cuenta que un alumno no logra aprender a leer y escribir al mismo ritmo que el resto del grupo?

16. ¿Hay algún programa de servicio psicopedagógico en la escuela la que trabaja actualmente?

SI ___ NO ___

- 16.1 ¿Qué tipo de profesionales colaboran en dichos programas?
Especialidad

- Normalista	___	___
- Psicólogo	___	___
- Pedagogo	___	___
- Otros.(Cuales)	___	___
_____	___	___
_____	___	___

- 16.2 Señale en la columna "A" las actividades que se realizan a través de dichos programas, y en la columna "B" a cuales de ellas ha asistido.

	A	B
- Cursos para maestros	___	___
- Discusiones de casos de niños con problemas de aprendizaje	___	___
- Aplican pruebas a maestros	___	___
- Dan apoyo a alumnos con problemas de aprendizaje	___	___
- Otros (Cuales)	___	___
_____	___	___
_____	___	___
_____	___	___

17. Mencione las Instituciones de Educación Especial que conoce.

a) _____ d) _____
b) _____ e) _____
c) _____ f) _____

- 17.1 Si ha canalizado alumnos a alguna de las instituciones antes citadas coloque la letra correspondiente a la Institución y explique el problema que presentaba el niño.

18. ¿Qué responsabilidades se le han asignado en la escuela donde trabaja para la detección y/o ayuda a niños con problemas de aprendizaje?
