



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" I Z T A C A L A "

**ELABORACION DE UN INSTRUMENTO DE
EVALUACION CONDUCTAL CON VALIDEZ DE
CONTENIDO Y DE TRATAMIENTO PARA
DETECTAR ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN
ESCRITURA DE COPIA EN NIÑOS DE PRIMERO
Y SEGUNDO GRADO**



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :

**MARTHA PATRICIA ARENAS LOMAS
GEORGINA GABRIELA SALYANO SANCHEZ**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*ELABORACION DE UN INSTRUMENTO DE
EVALUACION CONDUCTUAL CON VALIDEZ DE
CONTENIDO Y DE TRATAMIENTO PARA
DETECTAR ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN
ESCRITURA DE COPIA EN NIÑOS DE PRIMERO
Y SEGUNDO GRADO.*

PATRICIA ARENAS LOMAS

GABRIELA SALYANO SANCHEZ

OCTUBRE DE 1992

Agradecemos a:

Mtra. Laura Edna Aragón B.

Mtra. Alejandra Salgero V.

Lic. Patricia Plancarte C.

Por el tiempo, paciencia e interés que demostraron para asesorar este trabajo enriqueciéndolo con sus comentarios.

A nuestros profesores de la ENEP IZTACALA, cuyas experiencias contribuyeron a nuestra formación como profesionistas y seres humanos.

A todas aquellas personas que intervinieron desinteresadamente para la culminación de este trabajo.

Gaby y Paty

En este momento tan importante de mi vida, doy gracias a D I O S y a mis P A D R E S por haberme dado la vida y una familia con la cual puedo contar a mi lado celebrando mis aciertos y apoyandome en los momentos difíciles.

Asi mismo quiero expresar un sincero agradecimiento a todas aquellas personas que en algún momento determinado me brindaron su confianza y amistad.

Por último quiero dedicarle todo éste esfuerzo a un pequeño ser, KAREN, que siempre esta conmigo, me alienta a progresar y superarme cada día.

G a b y

A quien todo lo es, todo lo puede, todo lo sabe y nos da la oportunidad de ir descubriendo por medio de la libertad, la experiencia y la razón formando así el conocimiento, permitiendo crear la ciencia para el bienestar y mejor vivir del hombre.

A quien no distingue raza, posición social o nacionalidad y nos deja desarrollar por los caminos que elegimos de quien somos fruto de su inmenso amor, G R A C I A S, por darme la oportunidad de vivir.

Martha Patricia

El presente trabajo, es el fruto de una trayectoria que comenzó hace muchos años y que hoy culmina, y lo he logrado gracias al apoyo irrestricto que me brindaron MIS PADRES, los cuales siempre me ayudaron y alentaron para que siguiera adelante.

Agradezco a todos mis amigos y compañeros, su valiosa amistad que enriqueció mi formación como ser humano, especialmente a Dulce y Laura, que siempre confiaron en mí.

Expreso un sincero agradecimiento al Lic. Antonio Fuentes, que me brindó todas las facilidades para que pudiera trabajar y continuar con mi tesis.

Por último, quisiera dedicar esta tesis a aquellas personas especiales que han estado conmigo en todo momento y que me aceptaron con mis defectos y virtudes.....y ellas saben quienes son.

A todos, muchas gracias

Martha Patricia.

INDICE

INTRODUCCION IZT.

CAPITULO 1 LECTO ESCRITURA	6
1.1 EL PROCESO DE LA LECTO- ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA.....	10
1.2 EL PROCESO DE LA LECTO- ESCRITURA: SU ADQUISICION Y DESARROLLO.....	17
1.3 METODOS DE ENSEÑANZA.....	35
CAPITULO 2 DISLEXIA	47
2.1 ANTECEDENTES HISTORICOS	50
2.2 DEFINICION	53
2.3 ETIOLOGIA	58
2.4 ERRORES USUALES DE TIPO DISLEXICO.....	66
CAPITULO 3 METODO.....	83
INDICADORES DE ERROR	86
A) ERRORES DE TIPO DISLEXICO.....	86
B) ERRORES DE OTRO TIPO	91
CONCLUSIONES	93
REFERENCIAS.....	98
APENDICE.....	102

INTRODUCCION

Una de las áreas más recientes de la Educación Especial la constituyen las dificultades en el lenguaje. En los últimos años se le ha dado mucha importancia a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, la naturaleza de este tipo de trastornos es tan sutil, cuando se le compara con la de la ceguera, la sordera, la parálisis cerebral, los trastornos emocionales y el retardo mental, que se ha sugerido el término *dificultades específicas para el aprendizaje* para indicar los diversos tipos de problemas que aquejan a los niños con problemas de aprendizaje.

La definición de "Dificultades Específicas de Aprendizaje" aceptada por el Nacional Advisor Committee on Handicapped Children (1969; citado en Myers y Hammill, 1988) y que quizá es la más usada actualmente, es la siguiente: (p. 19) "Los niños con dificultades específicas en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento o empleo del lenguaje, sea hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc. Sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje debido a impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbaciones emotivas o desventajas ambientales".

Dentro de este tipo de problemas específicos de aprendizaje escolar, encontramos que la dislexia es uno de los que con mayor frecuencia se presentan, y ha recibido

muy poca atención por parte de maestros y padres de familia. Se ha definido a la dislexia, como un desorden del lenguaje que impide la adquisición del significado de la palabra escrita debido a un déficit en la habilidad para simbolizar. Las limitaciones en el lenguaje de la lecto-escritura se demuestran por una diferencia entre la ejecución esperada y la ejecución real en la lectura y escritura. Estas limitaciones se derivan de disfunciones en el cerebro, manifestadas por perturbaciones en la cognición; no son atribuibles a daño sensorial, motor, intelectual o emocional, ni a una enseñanza inadecuada o privación de oportunidades de aprendizaje (Myklebust, 1978).

Aunque tradicionalmente se ha sugerido que estas perturbaciones se derivan de disfunciones en el cerebro, esta afirmación no ha sido totalmente comprobada y aún existe divergencia en cuanto a considerar a la dislexia como un problema cuyo origen tiene el aprendizaje que el niño llevó. En líneas generales, se observa que la principal característica de la dislexia es la incapacidad de leer y escribir normalmente en un niño con una inteligencia adecuada, a pesar de tener instrucción convencional y adecuadas oportunidades socioculturales.

La importancia del estudio de la dislexia, se observa analizando las repercusiones que trae consigo este problema para el niño mismo y para la sociedad. El sujeto que no lee está marginado, se encuentra a un nivel cultural inferior al término medio y las posibilidades de encontrar un empleo remunerativo se dificultan cada vez más.

Además, el niño que no puede aprender a leer y a escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está sujeto también a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior. El niño que lee con dificultad y que al escribir comete muchos errores puede tener problemas en la adquisición general de conocimientos, puesto que estos se transmiten a través de la lectura y la escritura. Por tanto, mientras más pronto se detecte a un niño que presente problemas de lectura, tanto mejor será para él, pues de esta manera podrá ser canalizado a las instituciones encargadas de su tratamiento, en lugar de hacerlo objeto de castigos inútiles, como generalmente ocurre.

Asimismo, estos problemas de aprendizaje nos van a llevar a un aumento en el porcentaje de la reprobación escolar, o bien, a un abandono definitivo de los estudios por parte del niño disléxico, con la consiguiente carga para la sociedad, siendo que si hubiera recibido atención especializada con la debida oportunidad, hubiera terminado satisfactoriamente sus estudios. A pesar del gasto que signifique la atención especializada a un niño disléxico, siempre va a ser significativamente menor que el hacerse responsable de un chico sin estudios ni preparación.

De lo anterior, surge la importancia de elaborar formas de diagnóstico y tratamiento para niños disléxicos que permitan una detección precoz de la dislexia; asimismo, que puedan evaluar qué parte del proceso de lecto-escritura es deficiente, que detecte qué habilidades tiene y no tiene el niño, y una vez que estas habilidades hayan sido cuidadosamente señaladas, en base a esto poder seleccionar un procedimiento de intervención apropiado.

La posición que se asume en este proyecto, se aleja de los planteamientos tradicionales que postulan que hay daños a nivel neurológico y por consiguiente el tratamiento se enfoca a ejercicios motrices y de percepción que corrijan las gnosias y praxias dañadas. Aquí se plantea que los errores que presenta el niño en su escritura de copia se deben a que no recibió entrenamiento eficaz para discriminar los rasgos de las letras, lo que lleva a escribirlas mal. De esta forma, el problema de la dislexia se reduce a un problema de aprendizaje, y su tratamiento se concreta a detectar con precisión cuáles son las situaciones en que el niño comete errores; el hecho que apoya esta hipótesis es la situacionalidad de tales errores; esto es, en algunas palabras se cometen errores en el trazado de las letras y en otras ocasiones escribiendo la misma palabra no ocurren errores. Si el problema ~~no~~ fuera de tipo neurológico, existiría una constante en las veces que el niño escribe mal una letra, cosa que no ocurre.

Por tanto, el objetivo que se pretende en este estudio es la elaboración de un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y tratamiento que permita detectar errores de tipo disléxico cometidos por niños de primero y segundo grado en escritura de copia.

Esta prueba se apoya en la teoría conductual, puesto que aporta los elementos para conceptualizar el proceso de escritura en estímulos y respuestas; en la que ante un estímulo textual X, siempre se emite la respuesta textual X, por lo cual hay que entrenar en esta correspondencia E-R a los niños que cometan errores de tipo disléxico.

El presente trabajo consta de tres capítulos. En el primer capítulo se abordará la conceptualización y desarrollo de los procesos de lecto-escritura, ofreciéndose un panorama general de los factores que se involucran en su adquisición. Además, se muestra una reseña sobre los diversos métodos de enseñanza de la lectura y escritura que se han desarrollado.

En el segundo capítulo se plantea el desarrollo que ha tenido el concepto de dislexia, esto es, las diversas acepciones que han surgido en torno a ella y que son resultado de las diferentes perspectivas desde las cuales se han estudiado: la médica y la educativa. Asimismo, se describirán las etiologías que existen para explicar el origen de la dislexia. En la parte final, se hace un exhaustivo análisis de los diferentes tipos de errores que cometen los niños disléxicos.

En el tercer capítulo se describe el procedimiento llevado a cabo para elaborar el instrumento de evaluación conductual y el cual nos llevó a alcanzar el objetivo del presente trabajo. En primer lugar, se analizó el nivel de lectura de los niños de primero y segundo grado; posteriormente, se identificaron los tipos de errores que podrían cometer los niños en escritura de copia. Así, se llevó a cabo la delimitación del universo de interés y se determinaron sus niveles de variación, con el fin de poder elaborar los reactivos de prueba.

Por último, se establecen a manera de conclusión algunas sugerencias en torno a la aplicación de la prueba, esperando con ello hacer más eficaz su empleo.

CAPITULO 1

LECTO-ESCRITURA

Se puede considerar a la lecto-escritura como un nuevo código derivado del lenguaje y desarrollado a expensas de un proceso exigido por la necesidad de establecer una comunicación más duradera que la del lenguaje verbal.

En el lapso de muchos milenios y mediante un curso diferenciado por etapas sucesivas, fue organizándose el código lecto-escrito que hoy poseemos. Se caracteriza por permitir una representación de las unidades fónicas de las lenguas contemporáneas y en muchos sentidos puede ser considerado el más económico y por ende el más accesible a inmensas masas de seres humanos. De la lecto-escritura contemporánea derivan a su vez otros códigos, algunos de ellos más económicos que el lecto-escrito corriente - la taquigrafía, por ejemplo -, pero que no pueden reemplazarlo ya que su generalizada aplicación se debe a su condición de producto histórico. Del código lecto-escrito podía decirse lo que algunos lingüistas suelen decir del verbal: que es una suerte de signos arbitrariamente elegidos, puesto que nada impediría que el signo & representara el fonema R en vez de hacerlo la letra r y una vocal. Sin embargo, ni en uno ni en otro caso está justificado aludir a la arbitrariedad. En tanto el lenguaje verbal así como el código lecto-escrito son productos de una evolución histórica bien definida, no puede decirse de ellos que son arbitrarios, sino que son el resultado necesario de esa evolución. Por eso no han tenido éxito los inventos de ciertos lenguajes orales, como el esperanto original y otros derivados de él y por tal motivo no es posible sustituir en el momento actual el código lecto-escrito por otro hipotético, inventado, para perfeccionar algunas de sus incorrecciones. Pero tanto en uno

como en otro caso no podría decirse tampoco que se tratara de códigos inmodificables. Ante nuestros ojos y todos los días están actuando los factores de modificación evolutiva de ambos códigos y sin que ninguna academia lo establezca, se van produciendo cambios en el lenguaje verbal (que en definitiva las academias terminan por aceptar) y se van produciendo cambios en la ortografía como en el grafismo que van incorporándose a la práctica generalizada. Quienes no alcanzan a ver la legitimidad de esos procesos evolutivos quedan reducidos a la evidencia de los hechos contemporáneos, los cuales muestran efectivamente la existencia de ciertas relaciones entre sí, pero no permiten comprender cómo fueron estableciéndose (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1979).

La posesión de este código lecto-escrito permite la comunicación mucho más allá de las propiedades físicas del sonido. No sólo puede establecerse así una comunicación que supera las distancias geográficas, sino que además lleva a vinculaciones que superan las extensiones temporales. Podremos así representar mediante este código una gran cantidad de detalles que eran propios de siglos pasados.

Al leer una novela o un escrito de siglos pasados, no sólo tenemos acceso al mensaje que pretendían transmitir, sino que mediante este código podemos representar el contexto histórico, estético, moral y aún imaginarnos de qué modo hablaban y cómo pronunciaban las palabras que siguen todavía siéndonos familiares, porque pese a pequeñas variaciones siguen formando parte del mismo código que utilizamos hoy.

Gracias a nuestro actual código lecto-escrito tenemos acceso también a mensajes redactados por los antiguos aztecas o los antiguos egipcios o los chinos de hace muchos miles de años. Del mismo modo tenemos así la posibilidad de evocar aspectos importantes de lo que era el mundo y el ámbito humano en el que se redactaron esos mensajes.

Para los últimos casos mencionados, se requiere un estudio especial equivalente al que exige el conocimiento de cualquier otro código. Pero el código lecto-escrito corriente para cada idioma es transferido en gran escala de una generación a otra como una parte sustancial de la herencia cultural de la humanidad. No sólo se trata de un patrimonio cultural, sino también de compartir el mismo instrumento que da lugar al uso de los grandes bienes de esas mismas culturas (Azcoaga y cols., 1979).

De esta manera, si la preparación técnica para *decodificar* documentos de otras civilizaciones es un estudio altamente especializado, la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura corriente, en cambio, es una atribución generalizada - un derecho adquirido por nuestra civilización - que tiene un nivel determinado de sistematización y que se practica como una actividad institucionalizada en todos los países contemporáneos. Pero una y otra tienen en común que se fijan como objetivo el dominio de códigos determinados, mediante cuyo uso tiene que ser posible *codificar* mensajes y *decodificarlos* penetrando su contenido significativo, es decir, el objetivo último es el de la comunicación.

Capítulo 1



Por eso se dice con toda justicia que quienes quedan privados, ya sea por razones sociales, económicas o por patología del aprendizaje de la adquisición del código lecto-escrito, renuncian a la mayor parte de las posibilidades que brinda la civilización contemporánea, incluidas las formas de lucha para mejorar esas mismas condiciones sociales y económicas.

[De esta forma, vemos que la lecto-escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, signos que varían según las civilizaciones.]

Así, el objetivo del presente capítulo es describir el proceso de lecto-escritura, revisando diversos aspectos que la involucran. Dada la amplitud que reviste el estudiar un tema de tanta importancia y que involucra una gran diversidad de factores de índole fisiológico, psicológico y sociocultural, sólo se revisarán aquellos aspectos de la lecto-escritura que se relacionen de alguna forma con el objetivo general de este trabajo.

En primer lugar, se estudiará el proceso de la lecto-escritura desde el punto de vista conductual, pues el hecho de que el instrumento de evaluación que se va a realizar sea de orientación conductual, hace necesario conocer, al menos en una forma general, las primeras nociones que sobre lectura (conducta textual) y escritura (transcripción) planteó Skinner en sus trabajos sobre conducta verbal.

Posteriormente, se describirán los procesos de adquisición y desarrollo de la lecto-escritura, esto es, la forma en que los niños van a ir desarrollando las habilidades de lectura y escritura, los pasos que siguen y los factores que intervienen en ellos.

Por último, se revisarán los principales métodos de enseñanza que se han empleado para el aprendizaje de la lecto-escritura, abordándose tanto aquellos métodos denominados sintéticos, como los de tipo analítico.

1.1 EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA.

Los hombres actúan en el mundo y lo cambian y a la vez también el hombre cambia por las consecuencias de sus actos. La conducta altera el ambiente por medio de acciones mecánicas y sus propiedades o dimensiones con frecuencia se relacionan en forma directa con los efectos producidos. Sin embargo, la mayor parte del tiempo una persona actúa sólo en forma indirecta sobre el ambiente del cual surgen las últimas consecuencias de su conducta. Su efecto primario lo ejerce sobre otros hombres. En vez de ir a una fuente de agua, una persona que tiene sed simplemente *pide un vaso de agua*, o sea, emite una conducta que produce cierta pauta de sonidos, los cuales, a su vez, inducen a otra persona a llevarle un vaso de agua. Los sonidos mismos son fáciles de describir en términos físicos, pero el vaso de agua llega al hablante sólo como resultado de una serie compleja de eventos que incluyen la conducta del oyente.

Dentro del marco teórico estrictamente funcional, Skinner (1981) denomina a la conducta verbal como la conducta que es reforzada a través de la mediación de otras personas y que es controlada por sus propias consecuencias. Tal definición no nos dice mucho acerca de la conducta del oyente, pues una descripción adecuada de la conducta verbal necesita cubrir la parte de la conducta del oyente que sea necesaria para explicar la conducta del hablante. Las conductas del hablante y del oyente, tomadas en conjunto, forman lo que podría denominarse episodio verbal total; no hay nada en este tipo de episodio que sea más que el comportamiento combinado de dos o más individuos, nada *emerge* en la unidad social. El hablante puede ser estudiado cuando actúa como oyente, y el oyente cuando actúa como hablante. Incluidos en la conducta verbal están los gestos, las expresiones faciales, posturas corporales, lenguaje de signos materiales y señales, de hecho, estaría incluida cualquier acción de parte de un individuo que pueda mostrarse que afecte a la acción de otro individuo, por ello, no se incluye como conducta verbal a sonidos producidos que no están relacionados funcionalmente a estimulación antecedente y a vocalizaciones respondientes, como el toser debido a una irritación en la garganta. De esta forma, la conducta verbal designa a la clase de conducta que es reforzada a través de la acción de otra persona, ya sea que la conducta de la otra persona resulte en la producción de alguna otra contingencia.

Para diferenciar a la conducta verbal del lenguaje, el cual tiene carácter de cosa (algo que la persona adquiere y posee), un punto de vista productivo es considerar que la conducta verbal es *comportamiento*. Sólo tiene un carácter especial porque lo refuerzan sus efectos sobre las personas (inicialmente otras personas, pero más adelante la misma persona que habla). Como resultado, está libre de las relaciones

espaciales, temporales y mecánicas que se dan entre el comportamiento operante y las consecuencias no sociales.

En gran parte de la conducta verbal, una forma determinada de respuesta no produce un reforzamiento específico y, por tanto, es relativamente independiente de cualquier estado especial de privación o de estimulación aversiva, en vez de esto, el control lo ejercen los estímulos anteriores. Así, los estímulos previos son importantes en el control de la conducta verbal, y lo son porque entran en una triple contingencia de reforzamiento que puede expresarse en la forma siguiente: en presencia de un estímulo determinado, una respuesta dada va seguida de manera característica de un reforzador determinado, tal contingencia es una propiedad del ambiente, cuando esta contingencia prevalece, el organismo no sólo adquiere la respuesta que logra el reforzador, sino que tal respuesta tiene mayor probabilidad de emisión en presencia del estímulo previo (Skinner, 1981).

Bajo este marco de referencia, encontramos que Skinner (1981) le llama conducta textual al acto de leer, y al acto de escribir, en cualquiera de sus modalidades, le llama transcripción. Tenemos entonces estos términos definidos como:

a) Conducta Textual: Un texto es un tipo común de estímulo verbal que controla la conducta verbal, cuando un niño aprende a leer se estructuran muchas operantes verbales en las cuales las respuestas específicas caen bajo el control de estímulos visuales. Un texto puede estar en forma de dibujos, de pictogramas formales, de jeroglíficos, de caracteres o de las letras o símbolos de un alfabeto fonético. El repertorio textual mínimo dependerá de la naturaleza del texto.

Un hablante que está bajo el control de un texto es, obviamente, un lector; su conducta en respuesta a tales estímulos verbales puede presentar muchas características interesantes.

La conducta textual generalmente primero se refuerza por razones explícitamente educacionales; la conducta textual recibe refuerzo no educacional cuando a una persona se le paga para que lea en un acto público, para que lea a un ciego, etc.; sin duda, la conducta textual está reforzada tan fuertemente, que es probable que uno lea no sólo cartas, libros y periódicos, sino carteles sin importancia, propagandas en el tren y carteleras. La conducta textual puede ser reforzada también porque ayuda a la adquisición de otro tipo de operantes verbales. Además, dentro de la conducta textual pueden estar interviniendo los reforzadores de tipo natural, por las mismas consecuencias que tal conducta produce, es decir, es reforzante el hecho mismo de leer para adquirir una información o conocimiento que nos sirve a nosotros como lectores. Así, el texto evoca conducta verbal bajo condiciones que conducen a otro tipo de control. La importancia de los repertorios verbales generados por los textos (o el papel que juegan las respuestas textuales en la adquisición de conducta verbal) se observa en un libro de texto y en la presencia de librerías y bibliotecas de las instituciones educativas.

La lectura de un texto escrito por uno mismo es algo tan frecuente que su importancia no puede pasar desapercibida. Con frecuencia creamos un texto (tomamos notas) para controlar nuestro propio comportamiento posteriormente; por ejemplo, nos recordamos a nosotros mismos que tenemos que hacer algo, o

nos ayudamos a decir algo, como ocurre al dictar una conferencia o al recordar un pasaje que hemos leído.

b) Transcripción: este es el nombre que Skinner (1981) le da al proceso de la escritura. El plantea que, como la conducta verbal puede consistir en escribir más que en hablar, es preciso considerar otras relaciones entre las dimensiones del estímulo y de la respuesta.

Escribir, al contrario de hablar, requiere apoyo por parte del ambiente externo, y esto ocurre sólo con un *medio*. Deben tratarse por separado al menos tres estadios:

- 1) Obtener los instrumentos o materiales necesarios.
- 2) Hacer marcas de formas diferenciadas en el papel.
- 3) Transmitir estas marcas al lector.

El segundo estadio es el más importante, pero si no se da el primer estadio no se emitirá una respuesta en el segundo estadio a pesar de que pueda tener gran fuerza.

Cuando el estímulo y la respuesta son escritos, afirma Skinner, pueden encontrarse en sistemas dimensionales similares y en este caso se siguen todas las

características de la conducta ecoica (conducta verbal que está bajo el control de estímulos verbales y la respuesta genera una pauta de sonidos similar a la de los estímulos), sólo que ahora se expresan en términos visuales más que auditivos. El modelamiento automático de respuestas que resulta de una comparación con un estímulo de dimensiones similares, es el objetivo propuesto por la técnica de copiar materiales escritos como instrumento para enseñar a escribir. El repertorio mínimo puede estar perfectamente definido; de la misma forma en que la conducta ecoica se asemeja a la mimica, podemos decir que la conducta de copiar se asemeja al dibujo. Sin duda, copiar un manuscrito en un alfabeto que no conocemos es idéntico a copiar una serie de dibujos. Dibujar, al igual que hacer mímica vocal, requiere de un repertorio sumamente complejo; es tan difícil dibujar bien como lo es hacer una buena mímica, y existen grandes diferencias individuales en la habilidad para ejecutar estas conductas.

Copiar un texto en un alfabeto que no conocemos difiere del acto de dibujar en lo que respecta al tamaño de la unidad *ecoica*. El copista hábil posee un pequeño número de respuestas estándar que están bajo el control de una serie de estímulos. El refuerzo último depende de la correspondencia entre la unidad de respuesta y la unidad de estímulo, pero en la misma forma como conducta ecoica puede parecerse a una pauta mal reproducida (diferente en tono, entonación y velocidad) así también el repertorio con el cual uno copia un texto puede producir formas visuales que difieran del estímulo visual. Al copiar de material impreso a material manuscrito, o de mayúsculas a minúsculas, las semejanzas geométricas entre estímulo y respuesta pueden ser mínimas o no existir. No se presenta entonces un efecto autocorrectivo: tales clases de escritura a partir de una copia no se asemejan a la unidad del repertorio de dibujo.

Asimismo, Skinner (1981) afirma que una respuesta escrita puede también estar controlada por un estímulo vocal, como ocurre al tomar un dictado. Las unidades de respuesta más comunes de un idioma determinado permiten que se haga una transcripción del texto. El repertorio mínimo de un taquígrafo o un estenógrafo, por ejemplo, presenta una correspondencia muy eficiente entre las propiedades visuales de la pauta producida por la respuesta y las propiedades auditivas del estímulo. La unidad de correspondencia puede ser bastante grande, como en la palabra signo, o tan pequeña como una característica que represente la presencia o ausencia de vocalización. Estas correspondencias son totalmente convencionales y no se ha reclamado la existencia de un mecanismo innato similar a la imitación, aunque es posible que la conducta del estenógrafo hábil se vuelva tan *natural* como la conducta ecoica del mímico hábil.

La transcripción, ya sea copiar material escrito o tomar dictados, recibe muchos refuerzos especiales educativos y económicos, y sigue siendo mantenida por otras consecuencias en la vida diaria. Vemos funcionando estos repertorios cada vez que las personas transcriben conducta verbal con cualquier propósito; las relaciones que así se establecen son efectivas, aunque no tan obvias, cuando una respuesta de una transcripción se introduce en otra conducta escrita. Por ejemplo, al escribir una carta cuando alguien está hablando, podemos transcribir una palabra que escuchamos aunque no tenga relación con las variables responsables del resto de la carta. En una forma similar, al escribir mientras se lee, podemos copiar una palabra que distorsione el comportamiento que se está llevando a cabo.

De esta forma, observamos que el estudio de los procesos de la lecto-escritura desde la aproximación del análisis experimental de la conducta, nos plantea una

relación entre estímulos y respuestas y las diferentes modalidades de ellas es lo que nos va a permitir establecer la conducta textual y la transcripción.

A continuación, se revisarán aquellos aspectos relacionados con la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura desde una perspectiva global, es decir, tratando de abordar de una forma general lo que diversos autores han aportado para el estudio de estos procesos.

1.2 EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA: SU ADQUISICION Y DESARROLLO.

En la vida diaria el hombre actual hace uso tanto del lenguaje hablado como del escrito. Así, por ejemplo, el individuo realiza cotidianamente una serie de actos de lectura para poder desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en su medio social bajo situaciones tales como leer el diario para informarse de las noticias, leer los letreros de los camiones para saber la ruta que siguen, leer la carta del menú de algún sitio donde se va a comer, etc. De esta forma, observamos que a pesar de los avances de la tecnología y el advenimiento de sofisticados medios de comunicación, la práctica de la lecto-escritura no ha cesado y continúa considerándose como uno de los aprendizajes básicos. En efecto, el empleo del registro de la voz, de la imagen, de la impresión gráfica y visual no han podido erradicar el empleo de la palabra escrita. En el plano cultural y social se continúan valorando las aptitudes para expresarse por medio de una escritura legible y personal.

La lectura, al igual que el lenguaje hablado, es una "forma de comunicación que aparece en el hombre en base a la percepción de signos que representan directamente a la realidad. Es indudable que la lectura, señal de la realidad que se ve a través de un signo gráfico que la representa, multiplica enormemente el poder específico de expresión que ha transformado a la especie humana" (Braslavsky, 1962 p. 8 y 9).

Por su parte, encontramos que la escritura constituye un proceso mental complejo que la psicología moderna ha estimado como *tipo especial de actividad discursiva* (Tsvétkova, 1977; p. 209). Antiguamente, la escritura se consideraba como un acto óptico-motriz que asegura el funcionamiento conjunto del *centro visual* y el *centro motor* de la mano exclusivamente (Tsvétkova, 1977).

La lecto-escritura es uno de los más importantes pasos educativos que un niño da; de hecho, como lo afirman Hansen y Eaton (1978), el niño que no puede aprender a leer o quizá no ha sido enseñado efectivamente está en desventaja también en otras áreas curriculares como estudiante, y también estará impedido como un adulto en nuestra cultura, ya que ésta depende mucho de la palabra escrita para la diseminación de la información. Dentro de este contexto, se puede afirmar que la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura difícilmente se puede poner en tela de juicio, puesto que no obstante que es un tarea impuesta, los beneficios que le representa al individuo y a la sociedad son inmediatos ya que le ayuda a desarrollarse mejor a lo largo de toda su vida. El aprendizaje de la lecto-escritura es una tarea que nunca termina, no obstante se inicie en los primeros años de la educación formal.

Hansen y Eaton (1978) establecen que el aprendizaje de la lectura es la experiencia más difícil y revolucionaria que le ocurre a la mente humana. El proceso de lectura es una mezcla de muchas habilidades separadas trabajando en armonía. Si una habilidad o un grupo de habilidades se pierde, el proceso total se rompe y el niño es incapaz de leer y comprender. Así, la lectura permanece como una de las habilidades más importantes que se enseña a los niños en la escuela. A pesar del advenimiento de la televisión y la radio, y la aparición de medios suplementarios, el lenguaje escrito aún es la base de la comunicación. La gente debe ser capaz de leer para entender el mundo de su alrededor, así como para realizar las habilidades de la vida práctica.

Aunado a esto, encontramos el papel importante de la escritura: cuando el niño aprende a leer, él obtiene información no disponible oralmente. El círculo de la comunicación se completa cuando el niño puede transmitir información y sentimientos a través de la escritura. A pesar de la prevalencia de máquinas de escribir, de dictado y teléfonos, la escritura manual continúa siendo importante como una habilidad necesaria. Los estudiantes emplean la escritura para elaborar sus apuntes, los adultos la emplean para tomar notas, escribir cartas, preparar informes, firmar cheques y varios documentos de negocios (Hansen, 1978).

La dificultad principal que enfrenta el niño al tratar de aprender a leer y escribir, es hallar la correspondencia entre el lenguaje hablado y el sistema de signos que lo representa. Sin embargo, este lenguaje oral, en ocasiones especiales, no requiere ser dominado para establecerse la lectura y la escritura, tal es el caso de las personas sordomudas. Sabemos que para que el niño aprenda a escribir es necesario que haya adquirido determinado grado de maduración en aspectos tales

como la coordinación visomanual (esquema corporal y lateralidad) sin la cual no podría realizar los movimientos finos y precisos que exigen los grafismos, la percepción que posibilitará la discriminación y la realización de grafismos en una situación especial determinada: de cada letra dentro de la palabra, de las palabras en línea y en el conjunto de la hoja de papel, así como el sentido direccional de cada grafismo y de la escritura en general y el lenguaje para comprender el paralelismo entre el simbolismo del lenguaje oral y el lenguaje escrito.)

De esta manera, encontramos que existen una serie de operaciones necesarias precurrentes para el aprendizaje de la lecto-escritura; tales operaciones las esquematiza Girolami-Boulinier (1979) de la siguiente manera:

1) Operaciones necesarias para la adquisición de la lectura

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

- Emisión correcta del sonido:

Esta operación implica la representación mental auditiva exacta y la adecuada realización motriz.

- Reconocimiento de una serie de signos (sílabas) :

Esta operación exige seguir la dirección izquierda-derecha y la percepción exacta de formas sucesivas, posiciones y orden, todo esto sin confusión, omisión o repetición. Además, emisión correcta sin vacilación ni crispación.

- Reconocimiento de una serie de sílabas:

- a) Percepción exacta de formas, tamaños, direcciones, ordenamiento.
- b) Emisión exacta en la que intervienen el acento y el ritmo.
- c) Evocación del significado de la palabra.

- Reconocimiento de una serie de palabras con significado:

Esta operación es la síntesis de las anteriores. A ellas se debe agregar la dirección arriba-abajo de los renglones y la secuencia de los mismos.

-Desde el punto de vista del lenguaje intervienen:

- a) Evocación rápida del significado de palabras.
- b) Toma de conciencia de la organización de la frase.
- c) Cronología de los hechos descritos.
- d) Comprensión total del significado (lectura comprensiva).
- e) Ritmo y acento adecuado al significado (lectura expresiva).
- f) Interpretación correcta de los signos de puntuación.

En lo que respecta a la emisión, ésta debe realizarse sin ansiedad, vacilaciones, inhibiciones o bloqueos, con el tono y las pausas adecuadas.

2) *Operaciones necesarias para la adquisición de la escritura.*

- Reproducción de una letra.

En esta operación intervienen:

- a) Percepción correcta de formas, tamaños, direcciones, número de elementos.
- b) Reconocimiento de la letra.
- c) Actitud corporal correcta.
- d) Elección adecuada de la mano.
- e) Toma correcta de la pluma o lápiz, sin crispaciones ni sincinesias.
- f) Realización motriz correcta de dichos signos.

En la escritura pueden darse tres etapas:

- I Escritura copia: con intervención constante de percepciones visuales.

II Escritura al dictado: a la percepción auditiva se agrega la memoria de los elementos percibidos anteriormente en forma visual.

III Escritura propiamente dicha: en la que el sujeto debe poder utilizar una especie de *lenguaje interior gráfico* que involucra el recuerdo fluido de la correspondencia gráfica con los signos.

- Reproducción de una sílaba

Esta operación exige:

- a) Percepción y recuerdo de una serie de signos.
- b) Realización motriz correcta de dichos signos (tamaño, posición, dirección).

- Reproducción de una sílaba y de una frase:

- a) Las mismas exigencias del ítem anterior. Se agregan los signos de puntuación y el sentido arriba-abajo de los renglones.
- b) Al igual que en la lectura comprensiva, la escritura supone comprensión de significados.

- Por otra parte, el niño no debe presentar problemas de pronunciación, retardo de la palabra o el lenguaje.

Una vez que el niño cuenta con este repertorio de conductas, su aprendizaje se centra en la adquisición de los niveles semántico-sintáctico de la lecto-escritura, para lo cual, es necesario que el niño sea capaz de reconocer signos gráficos (identificación de vocales, consonantes, organización silábica, enumeración, comparación de los grafemas, reconocimiento de su valor permanente en la composición de palabras y oraciones, etc.) (Azcoaga y cols., 1979).

Al respecto, Azcoaga y cols. (1979) plantean los siguientes niveles de adquisición:

Niveles de adquisición del aspecto semántico:

a) Lectura.

1) Decodificación de la palabra. Mientras el niño se halla en el nivel de lectura automática de polislabos, su atención va siendo atraída por la decodificación de la palabra. Como aún reconoce dificultosamente los grafemas, esto se vuelve un obstáculo para la comprensión. La dificultad suele resolverse mediante la reintegración.

2) Discriminación primera de los significados de las palabras. Este nivel coincide con la lectura de un conjunto de polislabos que los niños sintetizan pronto. Este esfuerzo afecta la pronunciación ya que no alcanzan a diferenciar todos los componentes de las palabras. Consecutivamente, estos errores bloquean la comprensión de la frase.

3) Captación del sentido de los significados. Ya en el nivel de la lectura fluida la captación de los significados es un proceso que va avanzando, las dificultades dependen ahora del respeto a los signos de puntuación, de la prosodia (que sólo puede darse correctamente cuando se advierte el sentido) y del enlace de aspectos cada vez más complejos de la comprensión.

4) Captación del significado de la forma expresiva, evidente en la prosodia. El aspecto que se señaló en el nivel anterior da paso a una prosodia correcta, a la vez ajustada a la fluidez y a la capacidad para captar directamente el sentido de lo leído.

5) Captación del aspecto formal del pensamiento. La lectura permite diferenciar las formas lógicas implícitas en el contenido y por lo tanto da lugar a las formas y relaciones más abstractas y de mayor complejidad.

b) Escritura (semántico-sintáctico).

- 1) El nivel preparatorio se ve reforzado por el aprendizaje de la lectura automática. En su desarrollo, se pasa sucesivamente de los grafemas a las palabras y de éstas a su posición en la oración.
- 2) Organización de la estructura de la oración. Se le reconoce aún muy dependiente de la imagen y desde luego, pobre en contenido ya que las palabras seleccionadas son aquellas cuyo significado es concreto. Se añade además la poca habilidad que se tiene en el uso de los signos de puntuación, mayúsculas, acentos y otros aspectos accesorios.
- 3) Yuxtaposición de palabras con comprensión ambigua. Aun cuando la significación sigue ligada a la imagen, la enumeración es más rica y más completa. Hay una tendencia a organizar los polislabos como una relación entre oraciones que se yuxtaponen o coordinan. Hay un mejor uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación.
- 4) Descripción enumerativa. Aun cuando se enumeran objetos, la comprensión se sigue fundamentando en las características accesorias del objeto. Se incorporan atributos a las palabras que señalan el objeto, pero sigue habiendo yuxtaposiciones que oscurecen la comprensión.
- 5) Iniciación literaria. El uso de oraciones coordinadas favorece la comprensión de la idea central, aun cuando ésta se expresa con rigidez. La sintaxis se da en oraciones simples o yuxtapuestas que llevan a una utilización cómoda de

oraciones coordinadas. Ya no hay ambigüedades de sentido y hay buen uso de concordancias y discordancias, así como de los tiempos simples de los verbos.

6) Comprensión de la idea central expresada con fluidez. El uso ágil de las oraciones subordinadas confiere más flexibilidad. La idea central aparece insertada en una visión de conjunto desarrollada. Hay una mejor discriminación y más ágil manejo de los tiempos y modos de los verbos, con el consiguiente enriquecimiento de las nociones de temporalidad. Hay un uso adecuado de todos los nexos.

7) Composición estilizada. La depuración de la forma lleva al logro de la elegancia de la redacción, lo que permite una descripción con temática profunda y variable, apoyada en la utilización de un vocabulario amplio y abstracto.

En las primeras etapas de aprendizaje de la lectura, tiene lugar una síntesis entre componentes del idioma y signos gráficos, es decir, se inicia una correspondencia entre una configuración y un fonema o una palabra. En el proceso de consolidación de esta correspondencia, o sea, en el de consolidación de una nueva síntesis, se van a observar algunas diferencias, dependiendo del método de enseñanza que se emplee: fonético (o de marcha sintética) o global (o de marcha analítica) u otro (Azcoaga y cols., 1979).

En el primer caso, el fonema se va a identificar por la existencia de algunos rasgos que el niño irá viendo en diversas representaciones. Poco a poco, irá captando algunas de sus características más distintivas (como gnosia visuoespacial): ya sea la disposición de las barras verticales, la posición de un círculo a uno u otro lado o

la altura, también a uno u otro lado, de los signos con respecto al otro. Con todo, el proceso de consolidación no se logra, sino hasta que se añade otro fonema unido a otra configuración gráfica. Hasta que el niño no logre una consolidación completa, el niño irá ligando uno de los fonemas a la configuración gráfica correcta, y en ocasiones lo hará a la configuración incorrecta. Cuando el niño ya no cometa errores en estas situaciones, se podrá decir, por tanto, que ha adquirido un *grafema*.

Para el caso del método global, el proceso de adquisición es similar. Puesto que para este método se parte de una palabra u oración con su significado para la enseñanza de la lectura, para la adquisición de la síntesis intervienen diversos procesos fisiológicos ligados a ese significado, los cuales pueden tratarse de matices ligados al uso de la palabra, la connotación afectiva que tenga o el grado de motivación que suscite, factores que serán favorables o desfavorables en el proceso de síntesis.

En condiciones favorables, tiene lugar una síntesis entre la comprensión de la palabra, la capacidad de usarla, pronunciándola, y la representación gráfica. Esta última es más compleja y en ella se destacan siempre algunos rasgos más que otros : su longitud, la presencia de desniveles por encima o por debajo, la posición de esos desniveles, la presencia y la posición de círculos, etc. El hecho es que esta síntesis se establece originalmente entre la palabra y algunos de esos rasgos más notorios de la configuración gráfica. A medida que progresa el aprendizaje, va a surgir también, mediante un proceso analítico-sintético, la capacidad de discriminar los diferentes fonemas y sus correspondiente representación gráfica, a la vez que pueden ser reconocidos tales rasgos gráficos en otras palabras que van

aprendiéndose a leer. Gradualmente, se van logrando nuevos grafemas leídos o estereotipos de lectura, que al igual que en el caso de los métodos de marcha sintética, se van a confundir antes de su consolidación, ya sea por su condición lingüística o por su condición gráfica. Cuando se consolida la nueva síntesis, estas confusiones desaparecen.

De esta forma, como lo plantean Azcoaga, Derman e Iglesias (1979), se evidencia que cualquiera que sea el método adoptado para el aprendizaje de la lectura, van a intervenir siempre factores que tienden a hacer accesibles los comienzos del proceso. Así, suele comprobarse que los métodos fonéticos comienzan con fonemas muy precozmente adquiridos y consolidados en el lenguaje infantil, mientras que los métodos globales eligen aquellos motivos que más incidencia tienen en los intereses infantiles.

Para el caso del aprendizaje de la escritura, su curso progresivo consiste en la descripción de un tipo especial de praxias; no son praxias comunes y asimilables a cualquier otro tipo de aprendizaje motor, sino especiales, y su especificidad deriva de que se incorporan a la utilización del código lecto-escrito, por consiguiente, es un sistema de praxias asimilado al código lingüístico. De esto, derivan dos aspectos diferenciados que se deben considerar en este tipo de aprendizaje : el gráfico y el ortográfico. (Azcoaga y cols., 1979).

En cuanto al gráfico, se refiere específicamente al dibujo y trazado de la configuración de las letras, sílabas, palabras y oraciones, en la redacción libre. Se

deriva especialmente de la capacidad gráfica propiamente dicha, y por lo tanto, de las praxias que implican la finura y precisión de los movimientos manuales.

El aspecto ortográfico, por su parte, concierne al ordenamiento de los grafemas, de modo que su reproducción permita la inteligibilidad del código lingüístico. Así, se observa que la descripción ortográfica no se refiere solamente a la ortografía tradicional, sino a todo lo concerniente a la sucesión correcta de los grafemas; por tanto, este aspecto se relaciona mucho más con la contribución lingüística, que con las praxias manuales. El aspecto ortográfico se advierte, mas bien, en las alteraciones del aprendizaje de la lecto-escritura, en este caso, la secuencia de los grafemas escritos repite la de los grafemas leídos, y por lo tanto, la desorganización de la ortografía es resultado directo de la correspondiente desorganización durante la lectura. Esto es una clara demostración de la unidad sintética que se realiza en lo ortográfico.

Los primeros esfuerzos que el niño realiza en el aprendizaje de la escritura, son asimilables a los intentos de dibujar los modelos que el maestro le presenta, en este caso, los grafemas. Los intentos iniciales, señalan Azcoaga y cols. (1979), se caracterizan por una intervención generalizada de todo el aparato muscular estriado del niño, lo que se reconoce hasta en sus facciones, que aparecen contraídas y tensas por el ejercicio emprendido. Esto se debe a un fenómeno de generalización primaria, que paulatinamente irá dando paso a la inhibición gradual de todos los grupos musculares que no intervienen en la ejecución de la praxia gráfica. A su vez, la regulación de los mismos grupos musculares incluidos en la ejecución de la praxia, es aún deficiente. Todo esto, es resultado del proceso analítico-sintético que tiene lugar en el analizador motor, y que dará como

consecuencia final la organización de los grafemas *escritos* o mejor aún, los estereotipos de la escritura.

De esta forma, encontramos que la consolidación de estos estereotipos proviene tanto de la ejercitación reiterada, como del reforzamiento. Esto último, es resultado de las instrucciones del maestro y de la verificación de la coincidencia con los grafemas *leídos*. A medida que el niño *reconoce* los grafemas escritos, como coincidentes con los *leídos*, incorpora un reforzamiento que va consolidando paulatinamente los estereotipos en proceso de aprendizaje.

Al igual que en el caso de la lectura, se producen alteraciones por la incorporación de nuevos grafemas al aprendizaje de la escritura, cuando aún no han sido estabilizados definitivamente los anteriores, lo que indica claramente la insuficiente consolidación. Así, sucede que la introducción de una letra nueva como la *o*, con respecto a la *a*, o la *n* con respecto a la *m*, incrementa la producción de errores. Estos errores, como ya se mencionó, son indicadores de que aún no habían sido suficientemente consolidados los estereotipos anteriores, los que resultan, por consiguiente, modificados por la introducción de otros nuevos. Paulatinamente, a través del reforzamiento provisto por la lectura y por las instrucciones del maestro, se irán reforzando tanto los nuevos como los viejos estereotipos gráficos y consecuentemente, sobrevendrá su consolidación.

Las nuevas etapas en el aprendizaje de la escritura van dando, por una parte, la estabilización de los correspondientes estereotipos gráficos; por otra, una fluidez resultante de la inhibición de todos los grupos musculares que no intervienen en el

trazado de cada grafema y finalmente, la secuencia dada por el pasaje de etapas grafemáticas a silábicas, polisilábicas y oraciones (Azcoaga y cols., 1979).

Por eso, es preciso hacer notar que no se trata solamente de la elaboración inicial de los estereotipos gráficos, sino del desarrollo de un proceso que ha sido subdividido en las etapas precaligráfica, caligráfica y postcaligráfica, incluidas a su vez en los estadios de la Psicología Genética, que hacen posible el pasaje de una a otra.

De este modo, las praxias de la escritura en el niño normal, se incorporan indisolublemente a la ejecución de un segundo código, el lecto-escrito, que lo hará, en los casos más logrados, poseedor de la posibilidad del registro gráfico de sus ideas, del mismo modo que la lectura le ha dado acceso al cúmulo de relaciones culturales contenidos en los mensajes escritos.

De esta forma, se observa como el aprendizaje de la lectura y la escritura no sólo son concomitantes, sino que cada uno de ellos refuerza la adquisición del otro; y también así ocurre en sus alteraciones, por lo cual, se hablará de *aprendizaje (pedagógico) de la lecto-escritura* y también de *alteraciones de la lecto-escritura*.

Para terminar, nos parece pertinente señalar que el proceso de la lecto-escritura puede ser conceptualizado como *práctica cultural*, y debe ser estudiada según la cultura en la que se utiliza. En este caso, se considera a la cultura como aquellos patrones de acción rutinarios, tanto acciones individuales (comer, comunicarse con otros, etc.), como sistemas sociales de acciones (economía, política, educación,

etc.), que grupos de seres humanos han desarrollado mediante procesos mutuamente constitutivos de empleo de recursos, para enfrentar los problemas que se presentan al interactuar con el medio (Anderson y Teale, 1984). Estos diferentes grupos enfrentan problemas diversos y tienen a su disposición diferentes recursos; en consecuencia, los patrones de acción rutinarios varían de un grupo humano a otro, y de acuerdo a esto, la lecto-escritura funciona de diversas maneras y en diversos grados, con respecto a su papel en la regularidades de diferentes culturas. Además - continúan los investigadores - se encuentra una relación muy estrecha entre la lecto-escritura y las actividades socio-económicas, destacándose la interacción continua entre las necesidades socio-económicas y la sofisticación creciente de los medios, a través de los cuales la gente utilizaba las correspondencias fonema-grafema, al encaminarse a la utilización de actividades de lecto-escritura que incluyen complejas coordinaciones lingüísticas y sociales.

Esta evidencia histórica, sugiere que la lecto-escritura se puede visualizar provechosamente en términos de la contribución generalizada de estas actividades, en la lucha de la gente por comprender y tratar con su mundo. Mas aún, la historia evidencia que la lecto-escritura es un logro social, en el que se unen los esfuerzos grupales para comprender y dominar al medio ambiente. Puesto que las circunstancias históricas varían, la lecto-escritura en sí misma también varía en su contenido y en su significación social, dependiendo de la manera como sus elementos técnicos básicos se entrelacen con otros elementos sociales (Anderson y Teale, 1984).

Así, el hecho de que se plantee que los procesos de lectura y escritura son relaciones sociales internalizadas, puede ser útil para comprender qué es lo que los

niños aprenden sobre lectura y escritura durante sus años preescolares y cómo lo aprenden; además, esto puede ayudar a entender la razón por la cual hay tantos niños de éstos que no aprenden en la escuela y cómo es que no logran aprender.

Para finalizar con el desarrollo de este tema, revisemos cuáles son los métodos que han sido utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura y enfatizemos las diferencias que se plantean entre aquellos métodos conocidos como de marcha analítica y los conocidos como de marcha sintética.

1.3 METODOS DE ENSEÑANZA

La búsqueda de un método eficaz de enseñanza, ha sido una de las preocupaciones fundamentales de la educación básica, pues ello puede ayudar, además, a delimitar las dificultades de aprendizaje; pero, al lado del método, es indispensable considerar otros factores que pueden incidir según los casos, tanto para favorecer como para entorpecer el aprendizaje de la lecto-escritura.

Todo maestro advierte las diferencias en la capacidad de aprendizaje de sus niños. Esto ocurre en una población homogénea, pero es mucho más notorio cuando juegan factores de orden socioeconómico que actúan como trabas, no sólo en carencias materiales (alimentación, vestimenta, etc.), sino también en carencias culturales, afectivas y otras, que disminuyen la capacidad de aprendizaje. Deficiencias del lenguaje, fonológicas, de sintaxis, de pobreza de vocabulario, son también trabas que no pueden superar la calidad del método empleado.

Tradicionalmente, desde la aproximación pedagógica, el problema de la adquisición de la lecto-escritura ha sido planteado como cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del *mejor* o *más eficaz* de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a las palabras; y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores. Así, observamos que el criterio que predomina para la clasificación de los métodos es la identificación de la unidad de lenguaje que se selecciona como punto de partida para el aprendizaje (Cabrera, 1990). En defensa de las virtudes respectivas de uno y otro método, se ha originado una discusión registrada en una extensa literatura sobre el tema.

Por un lado, Ferreiro y Teberosky (1989) afirman que el método sintético insiste en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo, en este caso, los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Durante mucho tiempo, se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente. Los métodos alfabéticos más tradicionales abonan esta postura. La ventaja que se le atribuye a estos métodos, es que se pueden graduar y evitar esfuerzos al niño en su aprendizaje y al maestro en su enseñanza. La dificultad de estos métodos proviene del carácter de la lengua escrita, ya que existen diversos idiomas que no tienen una correspondencia de cada letra con cada sonido.

El método fonético, por otra parte, también fue desarrollado para la enseñanza de la lecto-escritura bajo la influencia de la lingüística. Propone partir de lo oral, la unidad mínima de sonido del habla es el fonema. Así, el proceso consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica, para lo cual es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lenguaje, para que posteriormente pueda relacionarlos a los signos gráficos. La ventaja con que cuenta el método fonético, es que facilita la producción de las consonantes aisladas y se aprovechan los monosílabos aislados y otros que expresan la primera parte de la palabra que se presenta al niño; sin embargo, si se trabaja por fragmentos, presentándole únicamente sílabas, lo que aprende el niño es el desciframiento y no la lectura. La crítica que se hace a los métodos, tanto alfabético como fonético, es que desconocen la teoría del aprendizaje y el proceso de la adquisición de la lectura en general (Cabrera, 1990).

Cualesquiera que sean las divergencias entre los defensores del método sintético, el acuerdo sobre este punto es total : inicialmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica, se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, ya que la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares), leer equivale a decodificar lo escrito en sonido. Es evidente, que el método resultará tanto más eficaz, cuanto más acorde con los principios alfabéticos sea el sistema de escritura, es decir, cuanto más perfecta sea la correspondencia sonido - letra. Pero como en ningún sistema de escritura existe una total coincidencia entre habla y ortografía, se recomienda entonces comenzar con aquellos casos de *ortografía regular*, es decir palabras donde la grafía coincida con la pronunciación (Cabrera, 1990).

A pesar de la diversidad de términos, Azcoaga y cols., (1979) afirman que los métodos de enseñanza parecen ser muy variados, pero en última instancia se reducen a dos (pues técnicas y procedimientos no deben ser confundidos con métodos):

1) Método de marcha sintética : se comienza por el estudio de signos o sonidos elementales (grafemas o fonemas) y se avanza hacia unidades de mayor entidad; cuando aprende a leer cada signo, el niño debe comenzar esas diferentes lecturas en una lectura única que generalmente, para cada agrupamiento particular de esos signos, es diferente de su lectura particular; se trata pues, de una operación de síntesis.

2) Método de marcha analítica: se comienza por frases, oraciones y fragmentos, y luego de lograr su reconocimiento se discriminan sus partes constitutivas.

Como se observa, ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de lengua escrita y sonidos de la lengua hablada. Entre los primeros, se encuentran los métodos alfabéticos, fonéticos y los silábicos, según partan del nombre de la letra, el sonido o la sílaba.

Por lo general, en los comienzos se prescinde del significado, todo el acento se pone en la adquisición de los automatismos, pues el niño se encuentra muy subordinado a los aspectos puramente técnicos y los significados no constituyen un móvil importante. A medida que se automatiza el reconocimiento de letras y



MANAAMI.CAMPUS
IZTAPALAPA

sílabas, y sus síntesis en palabras, la significación de lo leído va teniendo cada vez más interés (Azcoaga y cols., 1979).

IZT.

Por el contrario, entre los métodos analíticos el significado está en primer plano, por eso se parte de estructuras complejas como palabras, frases o fragmentos; entre ellos, se encuentra el método global analítico, en el que el maestro dirige el análisis. El método global puro prescinde del análisis dirigido y de la participación del lenguaje verbal; así, el niño debe hallar espontáneamente la comprensión de lo leído y debe proseguir el análisis hasta la letra por sus propios medios (Braslavsky, 1962).

Ahora bien, para su mayor comprensión, a continuación se describen los métodos que se han empleado específicamente para la enseñanza de la lectura y escritura.

MÉTODOS DE LECTURA

La creación y utilización de métodos de la lectura ha su puesto siempre un atractivo para los pedagogos, ya que la lectura demanda una elaboración mental de análisis y síntesis. Básicamente, se pueden clasificar estos métodos en dos: sintéticos y analíticos (Braslavsky, 1962; Quirós y Della, 1964):

1) Método sintético: basado en el proceso psicológico de síntesis que es preciso para leer. El niño aprende cada signo, lo articula a la vez que lo percibe

visualmente, luego los va uniendo para formar sílabas y palabras. Entre estos métodos, resaltan :

a) Método alfabético : este método enseña a leer *ele, eme, ese, jota, pe*, etc., y por eso, para traducir la visión de las letras que componen una palabra al sonido de la misma, se introduce el recurso del deletreo. De esta manera, el niño sigue estos pasos: reconocimiento de letras por su nombre, deletreo y pronunciación de sílabas de dos letras, así, llega a formar unidades sin o con sentido (sílabas, palabras). Asimismo, se aceptan todos los medios para la enseñanza de letras : letras en molde, en relieve, apoyos táctiles, letras comestibles, letras en función de centros de interés, etc., (Braslavsky, 1962; Quirós y Della, 1964).

b) Método fonético : se basa en la enseñanza de las sonoridades que forman la palabra, tratando de identificar en lo posible cada sonoridad con un símbolo (letra). En la primera etapa, se comienza por enseñar la forma y simultáneamente el sonido de las vocales y en seguida las consonantes; además, primero se combinan entre sí las vocales y luego se enseñan las combinaciones con una consonante (Braslavsky, 1962; Quirós y Della, 1964).

c) Método silábico : se emplean como unidades claves las sílabas, que después se combinan en palabras y frases; de esta forma, se presentan todas las sonoridades resultantes de la combinación de la misma consonante con diferentes vocales, formando las sílabas así : *ba - be - bi - bo - bu*. Con este método, se resuelven las dificultades que crean la inexactitud de la pronunciación de las

consonantes aisladas, originadas con el método citado anteriormente (Braslavsky, 1962).

d) Método gestual : este método asocia cada sonido a un gesto. Por ejemplo : la letra *m* se pronuncia a la vez que se colocan tres dedos sobre la mesa. Este método permite al profesor controlar el que los niños distingan bien entre sonidos parecidos (Quirós y Della, 1964).

2) Método analítico : se llama así atendiendo al proceso psicológico que realiza el niño, ya que debe aprender partiendo de grupos hasta llegar a la denominación de las partes de que constan dichos grupos. Este método también es conocido como Global, ya que se coloca al niño frente a la palabra o frase en su significado correspondiente. Decroly (1920; citado en Cabrera, 1990), fue quien más trabajó sobre los fundamentos de este método. Rechazó el manejo de los símbolos abstractos vacíos de sentido y propuso que la visión de los símbolos se transforme de modo inmediato en la representación de ideas, ya que solamente la representación concreta de las ideas, mediante las cosas o las figuras, podría despertar el interés, que según él, no suscitan nunca la letra muerta ni el lenguaje por sí solo. Decroly, utilizó el juego como actividad espontánea del niño dando lugar a la creación de sus juegos de lectura.

MÉTODOS DE ESCRITURA

La enseñanza de la escritura se ajusta a unos métodos y técnicas determinadas, las cuales tiene por objeto que el niño adquiera una escritura legible y rápida, además

de que pueda transcribir de manera correcta el lenguaje oral. Estos métodos pueden dividirse en :

1) **Métodos sintéticos** : parten de la realización de trazos básicos y elementales que componen las letras y continua con la realización de palabras, hasta llegar a la escritura de frases. En este método, se pueden diferenciar tres estadios en su aprendizaje (Abarca, Aguero, Alberete y cols., 1985; citado en Robles Osollo, 1990):

I **Preparación sensorio-motriz** : ejercicios de modelado, recortado, trazado de verticales y horizontales. Su fin consiste en que el niño aprenda los signos elementales que forman las letras.

II **Escritura de letras** : el orden en su aprendizaje estará en concordancia con el método empleado.

III **Escritura de palabras y de frases** : en esta etapa el aprendizaje se basa en la combinación de sílabas para formar palabras que en unión estructuran a la frase.

Dentro de este método sintético, destacan los siguientes : (Fernández, Llopis y cols., 1974; citados en Robles y Osollo, 1990).

a) Método Kuhlman : según el cual, enseñar a escribir supone ayudar al niño a crear y desarrollar el modelo de expresión que es la escritura. Al principio el niño dibuja más que escribe las letras, con una forma poco correcta que va mejorando por medio de ejercicios: escritura en el aire, trazado de letras en gran tamaño con gis o en la arena. Comienza escribiendo las mayúsculas, pasando después a las minúsculas. Los enlaces los hace de forma espontánea, al empezar a escribir las letras. No se le propone al niño ningún tipo de letra.

b) Método Sutterlin : de características muy semejantes al anterior, hace hincapié que se dé simultáneamente la enseñanza de la lectura y escritura. Se realizan ejercicios de tipo manual : recortado, pegado, dibujo, etc.

c) Método Script de Detrens : pretende simplificar la forma de los trazos, unificando los tipos de letras, de manera que no haya diferenciación entre la escritura manual y la impresa. En este método, se presenta al niño, en un principio, trazos aislados, comenzando por los rectos y curvos, prestando atención al carácter direccional, tanto en las líneas preparatorias, como en la escritura de los signos gráficos propiamente dichos. Asimismo, se ocupa de la correcta posición del niño y del papel para escribir.

2) Métodos analíticos : consiste en la búsqueda de la significación de las realizaciones, de manera que la escritura tenga un significado para el niño y que logre despertar su interés y su deseo de comunicación (Quirós y Della 1964).

Así, se parte de la palabra o de la frase para ir descomponiéndola en sus elementos gráficos, hasta llegar a las letras y rasgos que la componen. Dentro de este método, Olvera y Torres (1983; citados en Robles y Osollo, 1990) citan :

a) **Método de la palabra** : recibe este nombre porque las palabras escogidas para iniciar su aprendizaje, descompuestas en sus elementos silábicos, permiten generar otras nuevas, además de que las palabras elegidas deben reunir las condiciones de ser sencillas, breves y emotivas. Asimismo, se basa en la tesis de cada palabra, tiene su propia forma o gestalt, mediante la cual puede ser recordada.

b) **Método de la frase** : considera a la frase como representativa de la forma de expresión. Consiste en dar una serie de frases a los alumnos para que las lean repitiendo lo que dicen con el profesor y realizando comparaciones con otras frases, hasta llegar a la palabra.

c) **Método de la oración** : parte de la oración como unidad lingüística, la cual no es presentada como un todo, sino como fragmentos del todo, por ejemplo : Calipso; Calipso no ; Calipso no podía; etc. Después de que el alumno reconoce todas las partidas se procede a la descomposición de sílabas y luego en letras, procediendo a fijarlas por medio de representaciones constantes para proseguir después del mismo modo con las oraciones.

3) **Métodos mixtos o ecléticos** : parten de un aprendizaje de base sintético para pasar inmediatamente al aprendizaje de la escritura de palabras y frases. En

ellos, con frecuencia se intenta atraer el interés del niño hacia algunas palabras o frases y partiendo de ellas, se insiste en una letra determinada que constituye el núcleo principal de cada sesión de trabajo (Abarca y cols., 1985; citados en Robles Osollo, 1990).

a) Método Esperanza : de fundamentación sintética (parte de la enseñanza de sílabas) pero más bien mixto en su desarrollo; programa el aprendizaje de la escritura en cuatro niveles : prescritura, escritura de sílabas, palabras y frases con sílabas mixtas y escritura script enlazada. Tanto su escritura como su desarrollo está elaborado aplicando los criterios actuales sobre niveles, contenidos, objetos operativos, programación de actividades, evaluación, prevención y corrección de posibles errores.

b) Método Mapal : en una primera etapa de su aprendizaje tiene una base sintética, pasando posteriormente a ejercicios de fundamentación globalizadora. El proceso de aprendizaje se realiza en distintas fases: estudio de letras, estudio de palabras, escritura cursiva, estructuras gramaticales y ejercicios de composición.

Estos métodos, pretenden enseñar la lectura y escritura de forma simultánea, lo que corresponde a los principios operativos de la metodología actual.

De esta forma, se ha abordado el proceso de la lecto-escritura, y se ha dejado observar la gran importancia que tiene su estudio , porque éste representa uno de los factores fundamentales dentro del sistema educativo mexicano, pues el éxito o fracaso escolar influyen de gran manera en problemas tales como el ausentismo, la reprobación y la deserción, los cuales se consideran como ^{las} causas de la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de la población⁴⁵ de América Latina

reprobación y la deserción, los cuales se consideran como las causas de la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de la población de América Latina.

Quieren saber de donde copio esto
la compañera Martha Patricia. Bueno
leanse la Tesis del Prof. José Alejandro
Velasco Rivera pag 2 Parrafo 3. Ade-
más no lo cita en sus escasas re-
ferencias ¡Que fraude?

CAPITULO 2

DISLEXIA

La lectura es una de las dificultades centrales de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Se dice que es la causa principal de fracasos escolares. Las experiencias de lectura influyen fuertemente en la auto-imagen de los estudiantes y en el sentimiento de competencia. Más aún, el fracaso en la lectura puede llevar a mala conducta, ansiedad y a una falta de motivación. En la cultura americana, por ejemplo, el aprender a leer es importante para mantener la auto-estima y para obtener el respeto de los demás.

Bajo este contexto, el término *dificultades del aprendizaje* emerge de una necesidad para identificar y ayudar a los estudiantes que continuamente fracasan en la escuela, y elude las categorías tradicionales de excepcionalidad. Numerosas disciplinas contribuyen al campo (Medicina, Lenguaje, Psicología y Educación), y un gran número de términos y definiciones se han desarrollado a partir de esta base multidisciplinaria. Más de 40 términos en inglés han sido usados para referirse esencialmente al mismo niño. Ninguna otra área de la educación especial ha puesto tanto esfuerzo para desarrollar una definición.

Principalmente, las discrepancias en cuanto a considerar una sola definición para dicho término, se deben a la causa que los investigadores han atribuido como la responsable de tal problema de aprendizaje: una disfunción a nivel de Sistema

Nervioso Central, desde la perspectiva médica; y un proceso de aprendizaje, desde la aproximación educativa.

La definición aceptada por la Asociación de Niños y Adultos con Dificultades en el Aprendizaje (1985), establece que: "Las dificultades específicas del aprendizaje" son una condición crónica, que se presume de origen neurológico, el cual interfiere selectivamente con el desarrollo, integración y/o demostración de las habilidades verbales y/o no verbales. Las dificultades específicas del aprendizaje existen como una condición de desventaja distinta, en el cual se presenta un promedio de inteligencia superior, adecuado sistema motor y sensitivo y apropiadas oportunidades de aprendizaje. La condición varía en sus manifestaciones y en el grado de severidad. A través de la vida, la condición puede afectar el auto-estima, educación, vocación, socialización y/o actividades de la vida diaria" (Gearherat y Gearheart, 1989).

De entre los diferentes problemas de aprendizaje, se puede hablar de aquellas dificultades específicas que afectan un área cognitiva en particular: lectura, escritura y cálculo, por citar las más importantes.

Por lo que respecta a los trastornos de lectura, se desprende de estos un desorden muy común entre los escolapios que inician en el aprendizaje de la lectura: **dislexia**.

Aunque primeramente fue un término médico, la dislexia tiene una perspectiva educacional. La aproximación médica se enfoca en la genética, daño cerebral y

disfunción a nivel del Sistema Nervioso Central como responsables de tal trastorno. Por otro lado, los educadores y psicólogos consideran que la dislexia es simplemente una incapacidad de lectura de individuos que tienen un coeficiente de inteligencia por arriba del promedio; de esta forma, ya que "dislexia" no parece ser un término muy útil, aunque es usado por los médicos, los educadores prefieren llamarla como una *incapacidad severa de la lectura* (Mercer, 1987).

La aproximación que nos interesa abordar para el estudio de la dislexia es aquella que considera tal problema como susceptible de ser superado mediante un adecuado tratamiento, no como una situación inherente al individuo y que dada su causa en función a un daño a nivel neurológico, las posibilidades de mejoramiento no pueden ser muy halagadoras.

De esta forma, el objetivo del presente capítulo es describir la dislexia desde los aspectos que para este estudio son importantes conocer.

En primer lugar, se desarrollará una reseña histórica sobre la evolución que ha tenido el estudio de la dislexia. Posteriormente, se abordarán las diferentes acepciones que han surgido desde diversos puntos de vista, esto es, el médico y el psicoeducativo, así como también se desarrollarán las etiologías que en torno al origen de la dislexia ha surgido. Aunque se pretende no sesgar la información hacia la conveniencia y aceptación de una postura u otra, al final de este capítulo se presentará una breve discusión al respecto. Por último, se enumerarán y explicarán los errores más frecuentes que cometen los niños disléxicos, y que de alguna forma nos sirven para distinguir un problema de dislexia.

2.1 ANTECEDENTES HISTORICOS

La palabra dislexia, por su atrayente morfología y su atuendo científico, ha sido abusivamente utilizada al definir los diversos tipos de dificultades que se pueden presentar en el aprendizaje de la lectura. Es por esto la importancia de plantear una breve retrospectiva de la evolución de ese concepto.

La denominación *dislexia* fue introducida por Stuttgart en 1887 en una monografía titulada *Un tipo especial de ceguera verbal: dislexia*. Aunque se mencionan otros antecedentes, la denominación de Stuttgart se ha conservado como la más notoria. Stuttgart describió seis casos de pacientes adultos en los que la alteración consistía en un decaimiento progresivo de la capacidad de leer, aunque podrían iniciarla normalmente. La misma denominación fue utilizada más tarde por Hinshelwood en la descripción del mismo cuadro en un hombre de 45 años (1896) y más recientemente por Jossmann (1947; citado en Azcoaga, Derman e Iglesias, 1979).

Hinshelwood (1917; citado en Azcoaga y cols., 1979) había efectuado algunas publicaciones sobre *ceguera verbal y memoria visual para palabras*, que estimularon a W. Pringle Morgan a comunicar un caso de un muchacho de 14 años cuya única alteración era la incapacidad para aprender a leer y que hubiera sido brillante si la enseñanza fuera sólo oral (citado en Azcoaga y cols., 1979; Nieto, 1975; Quirós y Della, 1964). Morgan explicó que el caso representaba un ejemplo típico de *ceguera verbal* congénita y que, siguiendo la teoría de Déjerine, podía ser secundario a un defectuoso desarrollo de *gyrus angularis*, al interrumpirse las fibras de asociación que comunican esta área con la cisura calcarina (zona cortical donde se interpretan las imágenes visuales).

Hinshelwood publicó en 1900 una comunicación sobre *ceguera verbal congénita* que algunos consideraron casi inmediatamente como la descripción meritoria de un nuevo cuadro. La inevitable controversia sobre prioridades que siguió, fue aclarada más tarde por el propio autor, quien afirmó que si bien el primer caso de ceguera verbal congénita no lo publicó, sí fue el primero en sacar a la luz un trabajo que fue el primer intento en la literatura médica de analizar y explicar los síntomas en detalle, colocar el diagnóstico sobre una base científica y mostrar que las dificultades que se encuentran al enseñar a estos niños a leer pueden ser superadas por un paciente y persistente entrenamiento. Posteriormente, Nettleship (1901) prefirió denominar a la *ceguera verbal congénita*, como *incapacidad para aprender a leer*, con lo cual, comienza un largo proceso de sustitución de denominaciones que aún no ha terminado en nuestros días (citado en Azcoaga y cols., 1979).

En 1920, un neurólogo y psiquiatra norteamericano, Samuel Orton, le dió gran impulso a la investigación de la dislexia y popularizó su teoría sobre el origen de este problema. Él explicó que la dislexia estaba determinada por una dominancia lateral poco definida. En nuestros días, observamos que estos problemas de lateralidad se presentan en la misma proporción entre los disléxicos y los no disléxicos (citado en Nieto, 1975). A Orton le llamó mucho la atención que los niños con incapacidad para la lectura invirtieran las letras o las sílabas y poseían una mayor facilidad en la lectura en espejo que un lector normal. Las inversiones de las letras podían ser sinistras (b por d, p por q etc.) o verticales (b por q o por p, n por u, etc.); también registró otros tipos de inversiones de letras. De aquí, que Orton propusiera la designación de *Strophosymbolia* para significar la presencia de estas *disgrafías* que acompañan a la dislexia (el término procede del griego

strephein (torcer) y *symbolos*). Orton consideraba que las afectaciones de evolución se debían casi siempre a la confusión resultante de la falta de dominio hemisférico unilateral (citado en Quirós y Della, 1964).

En 1930, ya existían prácticamente algunos de los conceptos fundamentales sobre los factores que incidían en las dislexias infantiles: el retardo lingüístico, la zurdería (especialmente contrariada), la desorientación espacial y las perturbaciones emocionales. (Quirós y Della, 1964).

Sobre los factores familiares y hereditarios no se hacía aún especial hincapié y se puede afirmar que esta situación se mantendría durante los veinte años siguientes, hasta los estudios genéticos de Halgreen (1950), quien junto con Norris (1954) (citados en Nieto, 1975), realizaron experimentos con gemelos monocigóticos y dicigóticos, llegando a la conclusión de que la dislexia era hereditaria, ya que la concordancia de este problema en gemelos es del 100% y se debía a un gen autosómico (independiente del sexo) que se transmitía de padres a hijos. Sin embargo, hay que recordar que un precursor de estos estudios fue Skydsgaard, quien en 1942 ya mostraba estudios genealógicos de gran importancia para la afirmación de la herencia como factor etiológico (citado en Quirós y Della, 1964).

Hasta aquí, se ha referido brevemente una remembranza sobre el desarrollo que ha tenido el estudio de la dislexia. En el apartado siguiente, nos abocaremos a revisar las diferentes definiciones que hoy en día giran en torno al concepto de este problema.

2.2 DEFINICION

Se ha hecho un intento de llegar a una definición de la dislexia que tenga sentido tanto desde el punto de vista médico, como desde el psicológico y educacional. Muchos autores han definido la dislexia como una incapacidad de leer en forma adecuada, debido a un trastorno cerebral o a defectos neurológicos mínimos. Al trabajar con disléxicos, tanto en lo que se refiere al diagnóstico como a la enseñanza, los psicólogos, los terapeutas del lenguaje y los educadores carecen de instrumentos, habilidades, técnicas y conocimientos para diagnosticar la disfunción cerebral; de aquí que, para ellos, esta definición no parece muy realista. Quizá, aun para el médico muy apto, no siempre parezca adecuada, ya que algunos de estos niños, después de haber sido sometidos a un riguroso examen neurológico, parecen normales. A continuación, revisemos algunas de estas definiciones:

La definición aceptada por la Federación Mundial de Neurología en 1963 y formulada por Mc. Donald Critchely (citado en Nieto, 1975) es: **"la dislexia es un trastorno manifestado por la dificultad de aprender a leer, a pesar de instrucción escolar convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional".** Se entiende en este caso que constitucional significa heredado o de carácter hereditario".

El Dr. Peña Torres (1976), en un artículo sobre conceptos básicos de dislexia, la describe como: "la dificultad para pasar de un símbolo visual y/o auditivo a la

conceptualización racional del mismo y su transferencia práctica como respuesta hablada o escrita".

"Dislexia es un trastorno primario y grave de lectura que es determinado genéticamente y por lesiones al sistema nervioso" (Chiardá y Turner, 1978; citado en Robles Osollo, 1989).

"Es un trastorno grave de lectura debido a inmadurez o a una disfunción neuropsicológica, sin embargo, hay personas con trastornos importantes de lectura que no son necesariamente disléxicas (Valett, 1980; citado en Robles Osollo, 1984).

"La dislexia, según Braslavsky (1962) es un déficit de aprendizaje parcial para la lectura y que cede con la edad; se presenta por una variedad de causas: trastornos físicos, mala enseñanza, cambios frecuentes de escuela, patología del medio, etc".

Mercer (1987), afirma que el término dislexia se refiere a dificultades severas en aprender a leer, la cual inicialmente se muestra como una dificultad para leer, y posteriormente por deletreo errático y por falta de facilidad en la manipulación escrita, opuesta a palabras habladas. La condición es cognitiva en esencia y está generalmente determinada genéticamente. No se debe a una *inadecuación intelectual* o a privación de oportunidades socioculturales, o a deficiencias en la técnica de enseñanza, o algún defecto conocido en la estructura cerebral. Es probable que represente un defecto específico maduracional, el cual tiende a

disminuir cuando el niño crece y es capaz de un considerable mejoramiento cuando se ofrece la ayuda adecuada, detectando a tiempo el problema.

Ferreiro y Gómez (1982), conciben a los niños como disléxicos cuando presentan una alteración en uno o más de los procesos básicos comprometidos en la comprensión y utilización de un lenguaje hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar algunos cálculos matemáticos.

Nieto (1975), considera que los niños disléxicos son aquellos que presentan un retraso escolar de dos años en el aprendizaje de la lectura, en relación con su edad mental.

Tarnopol (1976), define a la dislexia como un trastorno del lenguaje simbólico, con un síndrome bastante característico que incluye dificultad para aprender, interpretar y retener los símbolos necesarios para la lectura, en ausencia de un defecto mayor en la capacidad mental o de una aberración perceptual, y después de que el niño ha sido sometido a un intento organizado de enseñarle a leer durante un período mínimo de un año. Para diagnosticar, de acuerdo con esta definición, a un niño como disléxico, se deben llenar ciertos criterios diagnósticos:

1.- El niño debe tener, por lo menos, siete años de edad o estar terminando su primer grado de primaria, antes de que se le pueda clasificar como disléxico.

2.- Se habrá hecho un cuidadoso examen del funcionamiento intelectual del niño para determinar, con la mayor precisión posible, su nivel actual de funcionamiento y para predecir sus potenciales con cierto grado de precisión.

3.- Se habrá explorado su funcionamiento perceptual en todos los niveles, de manera que se pueda eliminar la posibilidad de una deficiencia perceptual que obstaculice la lectura.

Asimismo, este autor sugiere tres tipos distintos de dislexia:

Dislexia visual: en la que el niño es incapaz de aprender y de retener la apariencia de las palabras y su ortografía.

Dislexia auditiva: en la que el niño es incapaz de aprender y retener el sonido de las letras.

Dislexia visual-auditiva: en la que existen las dos limitaciones funcionales.

Quirós y Della (1964), llaman dislexia a una afectación caracterizada fundamentalmente por dificultades de aprendizaje en la lectura que no obedezcan a deficiencias demostrables, fonoarticulatorias, sensoriales, psíquicas o intelectuales, en un niño con edad suficiente como para adquirir esta disciplina.

Por último, Bima y Schiavoni (1978), tratan de delimitar los conceptos de acuerdo al tipo de dislexia que se refiera, y de acuerdo a la gravedad del cuadro que presente el niño disléxico. Podrían establecerse tres grandes categorías:

Dislexia específica o severa: en este tipo de trastorno se encuentra una contradicción entre la capacidad de razonamiento del niño, sus dotes intelectuales, sus resultados satisfactorios en áreas diferentes de la lecto-escritura y la enorme dificultad en estos aprendizajes.

Dislexia moderada: llamada también dislexia escolar. Se presentan déficits en algunas condiciones específicas (esquema corporal, lateralidad, orientación espacio-temporal, lenguaje y psicomotricidad) y dificultades en la lecto-escritura (inversión de letras, confusión de las mismas, omisiones, etc.) Lo que diferencia este tipo de dislexia, de la severa, es la posibilidad que tienen los niños afectados de superar paulatinamente, con cierto apoyo pedagógico individualizado, las dificultades citadas. Los disléxicos severos, por el contrario, suelen arrastrar las mismas hasta la adultez.

Retraso en lecto-escritura: es una forma más atenuada de dislexia moderada. Se trata en general de niños que "presentan un cuadro disléxico moderado". No son disléxicos, pero problemas emocionales y en particular problemas en la maduración funcional, condicionan una sintomatología parecida a la de los niños disléxicos.

De esta forma, observamos cómo las diferentes definiciones de dislexia son resultado de la forma en cómo se conceptualizó y de la etiología atribuida, como se verá a continuación.

2.3 ETIOLOGIA → causas

En el apartado anterior, ya se dejó ver a través de las diferentes definiciones listadas, las dos vertientes bajo las cuales se agrupan las causas de la dislexia; para no etiquetar, mencionaremos simplemente que son dos: aquella que hace referencia a una deficiencia a nivel neurológico, y aquella que plantea que su causa puede remitirse a efectos del medio ambiente (llámese de maduración, procesos psicológicos involucrados, etc.). Así, a simple vista, pareciera ser que la causa que involucra un problema con base neurológica (deficiencia física) puede ser más difícil de resolver que aquella que no lo involucra.

A continuación, presentamos la clasificación de factores que Mercer (1987) enumeró como relacionados a los problemas de lectura; esto es, que no se ha comprobado que sea la causa directa, y en el cual incluye a la dislexia. Es importante hacer notar, que él no está dando mayor peso a uno u otro factor, y de hecho, considera que hay una combinación de factores que interactúan y contribuyen a los problemas de tipo disléxico, pues considera que el estudiante es un ser físico, funcionando en un medio ambiente social y de una manera psicológica.

a) Físico:

Disfunción neurológica

Dominancia cerebral y lateralidad

Defectos visuales

Defectos auditivos

Hereditario y genético

b) Medio ambiental :

Enseñanza inadecuada

Diferencias culturales

Diferencias del lenguaje

Problemas sociales y emocionales

c) Psicológico :

Percepción auditiva

Percepción visual

Desórdenes del lenguaje

Atención selectiva

Memoria

Inteligencia

De hecho, estos factores los manejan la mayoría de los estudiosos de la dislexia, y para mayor claridad, se describirán más ampliamente aquellos factores que han recibido mayor atención.

Disfunción neurológica: se habla de una disfunción cerebral mínima o una franca lesión orgánica. El concepto de disfunción cerebral mínima se refiere a la manifestación clínica de alteraciones neurológicas en algunas áreas que ocasionan problemas de aprendizaje (Nieto, 1975).

Dominancia cerebral y lateralidad: se entiende por lateralidad, el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, con mayor frecuencia al predominio de una mano sobre otra, y así hablamos de personas diestras o zurdas; pero, existe también una lateralidad de los miembros inferiores y de los sentidos de visión y audición. La dominancia lateral está muy relacionada con la dominancia hemisférica cerebral. El predominio del hemisferio izquierdo se traduce por la condición diestra; el del hemisferio derecho, por la zurdería. Tal predominio lateral puede ser normal o patológico, y en condiciones normales, este se define en el niño entre los 4 y 5 años de edad y reviste una gran importancia cuando llega a la edad escolar. Los problemas de lateralidad cruzada, zurdería contrariada (cuando se fuerza a que el niño sea diestro), la ambidestreza (misma habilidad y destreza en ambas manos) y la lateralidad no definida (cuando no se establece el predominio lateral y se usan indistintamente las manos, pies, ojos, etc.), han sido asociados al surgimiento de la dislexia (Nieto, 1975).

Hereditario y genético: existen estudios en gemelos monocigotos y dicigotos y se llegó a la conclusión que la dislexia es hereditaria, pues la concordancia de este problema en gemelos monocigotos es del 100%; esto explica el hecho de que frecuentemente encontramos que los padres, los abuelos, los tíos o algunos hermanos de los niños disléxicos han presentado alguna vez dificultad en su aprendizaje o en el desarrollo del lenguaje y podemos aseverar que la predisposición a la dislexia se transmite por vía genética, con mayor frecuencia a través del padre que de la madre, y se observa más comúnmente en el sexo masculino (Nieto, 1975).

Enseñanza inadecuada: se ha referido mucho que el problema radica en el empleo de un método inadecuado de enseñanza, de esta forma, se discute sobre las ventajas y desventajas de los métodos analíticos y sintéticos (sobre todo en los países de habla hispana) llegando a asegurar que la globalización en la enseñanza de la lectura podría causar o aumentar el número de disléxicos (Nieto, 1975).

Percepción auditiva: se ha comprobado que algunos niños disléxicos presentan dificultad en distinguir los fonemas por audición. Estos niños no son capaces de discriminar con claridad un mensaje auditivo vocal, a pesar de que se demuestra que tienen una audición normal cuando se les practica una audiometría tonal (Nieto, 1975).

Percepción visual: en gran número de niños disléxicos se han encontrado alteraciones gnósticas que abarcan la percepción visual, sobre todo la memoria secuencial y la memoria visual. Lowder en 1950 y Goldberg, en 1972 (citados en Nieto, 1975), demostraron que hay una correlación significativa entre la percepción visual, la secuencia visual y la capacidad para leer, de tal manera que la dificultad en la lectura puede ser resultado de una falta de coordinación entre estas tres funciones claves.

En condiciones normales, la percepción visual es un fenómeno aprendido que se inicia inmediatamente después de nacer, pero se desarrolla y se perfecciona hasta los seis años, edad en que generalmente se inicia el aprendizaje de la lecto-escritura.

Por último, nos parece importante mencionar algunos de los trastornos perceptuales y motrices que pueden estar asociados con la dislexia, y de los que algunos autores han hecho referencia (Azcoaga y cols., 1979; Bima y col., 1978, Nieto, 1975).

Dentro de los trastornos perceptuales, se encuentran alteraciones gnósicas que abarcan la percepción visual y auditiva (ya descritas anteriormente), las cuales pueden provocar dificultades para aprender a leer y escribir correctamente (Nieto, 1975).

Esta autora, hace mención de las gnosias en las que presentan problemas los niños disléxicos:

La **gnosia corporal** puede definirse como la intuición global de nuestro cuerpo en reposo o en movimiento, tanto en función de la interrelación de sus partes, como en su relación con el espacio y los objetos que lo rodean.

En la **gnosia espacial**, el niño disléxico no se ubica con precisión en el espacio, confunde las nociones de arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, derecha-izquierda, a una edad en que ya debería tener conciencia de estas nociones. Está muy relacionada con la noción corporal, temporal y el ritmo.

La **gnosia dígito-manual**, se refiere a la conciencia que se tiene de cada uno de los dedos de la mano propia o la de otra persona; el niño disléxico con perturbaciones a este nivel tendrá una caligrafía torpe y defectuosa.

La **gnosia temporal** hace referencia a la habilidad innata del cálculo del tiempo y de las nociones de hoy, ayer, mañana, los días, meses, etc. Si el niño no ha madurado en este aspecto, puede mostrar fallas en la secuencia de las letras que forman las palabras, cometiendo errores de diversa índole.

La **gnosia táctil** se refiere a la dificultad en el reconocimiento de formas, tamaños, superficies y contornos por medio del tacto. Las perturbaciones a este nivel están asociadas con la dificultad en la identificación de la forma de letras por el tacto, con la confusión de fonemas debido a la dificultad en el establecimiento de las asociaciones auditivo-fónico-gráficas de las letras.

Por lo que respecta a los trastornos motrices, Nieto (1975) afirma que algunos niños disléxicos presentan torpeza en sus movimientos, que traen como consecuencia que tropiecen con facilidad y tengan poco equilibrio; señala además, que estos problemas motores se deben a trastornos en sus funciones prácticas (praxia es la capacidad para llevar a cabo movimientos voluntarios con un propósito), por lo que esta autora habla de la dispraxia constructiva y visoespacial, que se revela en la dificultad al copiar figuras, en la falta de perspectiva en sus dibujos, dificultad en el dibujo de la figura humana o en reconstrucciones con bloques y varillas.

Otros factores relacionados con los trastornos motrices son: la lateralidad (descrita anteriormente); el ritmo, la falta de habilidad en la percepción rítmica de la frase, puede ser la causa de una lectura lenta sin ritmo ni modulación, mecánica, sin comprensión.

Nieto (1975) también hace referencia a los movimientos involuntarios que acompañan a un acto motor, pero que no están involucrados con su finalidad (sincinesias), la persistencia de tales sincinesias a determinada edad, indica signos de inmadurez o de disfunción cerebral mínima, que puede acompañar a la dislexia. La falta de control de las sincinesias digitales tiene su repercusión en la calidad de la caligrafía del niño disléxico. Del mismo modo, van a afectar en la lectura fluida y la escritura, el tono muscular, el equilibrio y sistema postural y las sinergias y diadococinesias (asociaciones automáticas de movimientos para el cumplimiento de una función), las cuales son importantes porque permiten el control de los movimientos alternos, tales como la realización de movimientos opuestos en los lados derecho e izquierdo de nuestro cuerpo, y que los niños disléxicos presentan dificultades para su realización, ya que la lectura y escritura rápidas exigen una coordinación motora precisa de actos automáticos y sincronizados.

De esta forma, se han vertido la gran infinidad de factores que están asociados con la dislexia y que definitivamente hacen pensar que la causa no puede ser sólo una, sino que hay una interacción de variables incidiendo. Al respecto, quisiéramos ahondar en esta discusión al final de este capítulo.

2.4 ERRORES USUALES DE TIPO DISLEXICO

Como es obvio, los cuadros disléxicos, sea cual fuere su gravedad, se manifiestan en el contexto de la actividad escolar, a veces específicamente como dificultad para aprender a leer, y en ocasiones asociados a dificultades del tipo de las disgrafías, la disortografía, o la discalculia. En general, la mayoría de los autores coinciden en señalar cuáles son los errores más usuales en la lecto-escritura de los niños disléxicos.

De acuerdo con Quirós y Della (1964), los errores más frecuentes de la dislexia son:

Rotaciones: en la lectura o en la escritura cada vez que una letra se confunda con otra similar, pero de diferente sentido (horizontal o verticalmente); tal es el caso de la *b* por la *d* o de la *b* por la *p*, de la *p* por la *q*, de la *u* por la *n*.

Reversiones o inversiones: cuando se modifica la secuencia correcta de las letras o palabras, o en la lectura o la escritura: *el* por *le*, *sol* por *los*, *ne* por *en*, *la* por *al*, *las* por *sal* *pro* por *por* *golbo* por *globo*, *patol* por *plato*, *esntado* por *sentado*, *porlijo* por *prolijo*.

Confusiones de letras: cada vez que una letra se cambie por otra sobre la base de pronunciación similar o incluso sin ninguna proximidad justificable: *laro* por *lado*, *voela* por *vuela*, etc.

Omisiones: cuando se supriman una o varias letras en la lectura o en la escritura: *ni* por *niño* o *nio* por *niño*, *chocoate* por *chocolate*, *sodado* por *soldado*, *faol* por *farol*, *setado* por *sentado*, *paps* por *papas*, etc. Estos errores pueden existir sólo en la escritura y no en la lectura o viceversa. En este caso, es necesario asegurarse de que no se trate de dislalias o de dificultades articulatorias (disartrias).

Agregados: si se añaden letras o combinaciones de letras, o si se repiten sílabas o letras en la escritura normal de un término, o en la lectura de una palabra: *porr* por *por*, *arire* por *aire*, *Gustavos* por *Gustavo*, *maema* por *mamá*, *lla* por *la*, *mil* por *mi*, etc.

Distorsiones o deformaciones: cuando lo escrito resulta ininteligible, lo cual puede obedecer a diferentes motivos, como la existencia de torpeza motriz (donde la mayor parte de lo escrito es de difícil interpretación) o falla de comprensión correcta de un grafismo determinado.

Contaminaciones: cuando una palabra o sílaba escrita fuerza a la otra y se confunde con ésta, de donde resulta la mezcla de letras de una, con letras de otra, y las consiguientes supresiones. A veces el resultado es una distorsión o deformación ininteligible, pero generalmente la palabra resultante puede ser interpretada. Por ejemplo: cuando en lugar de escribir *la araña es amarilla* escribe *larañamarilla*.

Disociaciones de palabras: cada vez que en la escritura aparezcan sílabas de una palabra asociadas con las vecinas, o fragmentación de una palabra en forma incorrecta, por ejemplo: *ma-mamea-ma* (*mamá me ama*).

Además de estos errores, la escritura aparece en general corregida, reparada y con trastornos direccionales que revelan la gran inseguridad gráfica de estos niños.

Con respecto a la lectura en general, a causa de los errores consignados resulta lenta, difícil y poco comprensiva, siendo muchas veces reemplazada por adivinación y fabulación basadas en algunos rasgos dominantes, ilustraciones o cualquier otra marca complementaria que sirva como guía para el niño. En la lectura, el niño que ya *aprendió* puede saltar palabras o renglones, trata de adivinar, omite o agrega sonidos o palabras, dice palabras sin sentido, repite palabras o sílabas.

Por otra parte, Nieto (1975) hace mención de otro tipo de errores además de los ya descritos por Quirós y Della (1964):

Confusión de letras parecidas por su sonido, tales como *p* por *c* (sonido fuerte) y *c* por *t*; estos sonidos son oclusivos y un niño con deficiencia en las gnosias auditivas puede confundirlos.

Confusión de letras parecidas en su punto de articulación, por ejemplo, *ch*, *ll*, (*o* y) y *ñ*; que son sonidos palatales.

Confusión de guturales, g (sonido suave), **j y q** (o **c** sonido fuerte).

Errores ortográficos, confundiendo letras que corresponden a un mismo sonido: **s, c y z; ll con y, g con j**, etc.

Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado (sustituciones semánticas), por ejemplo **suelo por piso, blanco por negro**, etc.

Cabe mencionar, que estos errores son situacionales, es decir, pueden presentarse de manera variable en las cuatro actividades que debe manejar el niño; tales como la lectura, copia, dictado y escritura espontánea (no inducida).

En el caso de la lectura, el niño al ir leyendo, en ocasiones no capta ni entiende la secuencia de lo leído. Vuelve una y otra vez sobre la misma frase, hasta que al final y muy a medias, comprende lo que significa. Aunque lo comprenda, le es muy complicado repetir correctamente y en orden lo que ha leído. Como consecuencia no es capaz de responder a las preguntas que el profesor le hace sobre el texto. También, si se le apresura e interrumpe a lo largo de su dificultosa lectura, se agudiza su mala comprensión.

La copia para el niño disléxico representa una dificultad, porque se enfrenta con un texto que primero tiene que comprender y luego tiene que escribir, e intentar acabar al mismo tiempo que sus compañeros. Ante esta tarea, se producen errores

típicos: le cuesta seguir lo que está copiando, tiene que volver repetidamente al inicio de la frase o hasta el párrafo, va muy lento, usa constantemente la goma, y en ocasiones, omite las mayúsculas y los puntos, separa incorrectamente las palabras, las confunde y las cambia. Su copia finalmente es incomprensible.

En cuanto al dictado, éste resulta muy difícil realizarlo porque no distingue entre ciertos sonidos tales como consonantes similares: b - d, d - t, m - n, b - v; entre palabras parecidas: cama - cana, dato - dado; confunde elementos que riman. Al no distinguir los sonidos, el niño sufre graves problemas a la hora de escribir un dictado. Las faltas de ortografía son frecuentes, acompañadas de errores como omisiones, sumaciones, fallos en las separaciones, etc. No obstante, uno de los factores que más irritan a los maestros es la necesidad de repetición que experimenta el disléxico, debido a su ritmo extremadamente lento para transcribir por escrito el lenguaje oral, perdiendo así la secuencia de los elementos verbales, lo que lleva al niño a subvocalizar con la intención de entenderlas, farfullando al mismo tiempo en la pronunciación y cometiendo errores, lo que ocasiona la burla de sus compañeros en la clase y el enfado del maestro (Jordan, 1972; citado en Robles Osollo, 1990).

En la escritura, sus alteraciones principales son: la escritura en espejo en letras sueltas, por ejemplo *g* por *e*, *por j*, *por g*. En una fase más avanzada se realiza una escritura continuada pero en dirección derecha - izquierda de la cuartilla, y que sólo es legible frente a un espejo, confusiones de letras semejantes en su forma o en su sonido, mezcla de letras mayúsculas por minúsculas y dificultad para separar los elementos que componen la frase.

Asimismo, algunos autores presentan un cuadro disléxico por anomalía específica, es decir, de acuerdo a los diferentes tipos de dislexia que han considerado.

Así, Bima y Schiavoni (1978), ofrecen la siguiente descripción:

Disgrafías: escritura defectuosa sin que algún importante trastorno neurológico o intelectual lo justifique, de la cual se derivan los siguientes errores:

Lentitud

Movimientos gráficos disociados

Signos gráficos indiferenciados

Manejo incorrecto del lápiz

Postura inadecuada al escribir

Disortografía: como resultado de una dislexia o de un aprendizaje accidentado de la lecto-escritura, se manifiesta precisamente como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica conforme las reglas del idioma.



Discalculia: dificultad o imposibilidad de realizar cálculos. A menudo, junto a las rotaciones, trasposiciones o inversiones que comete el disléxico con letras y sílabas, aparecen los mismos errores pero con números: 6-9, 69-96, 107-701.

Por otro lado, Jordan (1982; citado en Aragón, 1990), resume también las características de los niños disléxicos, estableciendo tres tipos de sintomatología, dependiendo de la dislexia de la que se trate: auditiva, visual y disgrafía.

Dentro de la sintomatología auditiva, se encuentran:

Confusión en la pronunciación: el niño no detecta las diferencias entre los sonidos vocales, consonantes y entre sonidos de consonantes similares: *b* por *d*, *d* por *t*, *m* por *n*, *b* por *p*.

Confusión con las palabras: el niño disléxico no puede diferenciar entre palabras iguales o distintas, identificar o reproducir palabras que riman y presenta farfuleo y ecolalia en la pronunciación.

Confusión en la ortografía: el niño escribe con mucha lentitud, recurre a ayudas mnemotécnicas para recordar cómo se escriben ciertas palabras, invierte el orden de la *l* y la *r* al deletrear, confunde sonidos de determinadas consonantes y en ocasiones no percibe ciertos sonidos, omite o agrega unidades de sonidos al escribir ciertas palabras, no identifica acentos, sonidos vocales y determinadas

sílabas, pide que le repitan las palabras, borra, tacha, sobreescribe letras o palabras y trata de ocultar su trabajo mientras escribe.

Refuerzos aplicados durante el acto de leer o escribir: mientras lee, el niño habla entre dientes o subvocaliza, lo mismo ocurre cuando escribe.

Dentro de la sintomatología de la dislexia visual, se presentan:

Confusión de secuencias: se presenta una gran deficiencia en distinguir el orden cronológico de los hechos, por ejemplo, indicar mes, día y año de su nacimiento, y de repetir los meses y los días de la semana.

Dificultad para seguir instrucciones: el niño tiene dificultad para recordar las actividades cotidianas del hogar, así como para seguir y comprender instrucciones.

Deficiencias de lenguaje oral: no hay fluidez para contar historias o repetir lecciones oralmente.

Fallas de comprensión en la lectura: el niño tiene dificultad para extraer las ideas centrales de una lectura, así como para responder a preguntas que requieran su comprensión.

Ritmo lento de trabajo: el niño no cumple con las tareas escolares dentro de un tiempo limitado, tampoco distribuye adecuadamente el tiempo en pruebas sincronizadas, adivinando reactivos.

Dificultades con el alfabeto: el niño desconoce el orden del alfabeto y omite letras en su ordenación, apoyándose en la repetición de canciones o versos para recordar el orden correcto; emplea indistintamente letras minúsculas y mayúsculas, confunde letras similares y revierte letras.

Confusión de símbolos: el niño percibe los símbolos de manera invertida, de derecha a izquierda, distorsiona su forma y rota su posición.

Errores en la lectura en voz alta: los errores que se presentan son en la reversión de palabras completas, inversión de letras al comienzo de las palabras, trasposición de la *l* y la *r* precedidas de otra consonante, reemplazo de letras o palabras por otras parecidas, trasposición de letras intermedias, omisiones de letras finales, omisión y agregados de letras o sílabas e inhabilidad para percibir los signos de puntuación.

Errores gramaticales: el niño cambia de lugar las letras mudas, ubica mal la *h* muda y no recuerda el orden correcto de las letras.

Errores al copiar: comete errores gramaticales, no pone atención a signos de puntuación o letras mayúsculas, escribe con espaciamiento inadecuado y

borraduras, encima letras y comete reversión de palabras enteras, además de que es muy lento y evita estas actividades de copia.

Para la sintomatología de la disgrafia, enlista estos errores:

Dificultad con los símbolos alfabéticos: el niño disléxico no recuerda cómo se escriben o distorsiona su forma, fragmentándolos a veces, lo mismo sucede con los números. Le es difícil diferenciar entre mayúsculas y minúsculas; realiza esfuerzos torpes al escribir y la escritura es prácticamente ilegible.

Sentido de dirección confuso: se presenta escritura en espejo, al pasar de una columna a otra escribe a la izquierda de la línea vertical en vez de a la derecha. En el trazado de ciertas letras o números lo hace de abajo hacia arriba y los trazos circulares o elípticos los hace en dirección inversa a lo habitual.

Estructura de las oraciones: comete trasposición de algunos elementos de la oración, aunque el sentido general sea correcto, compone oraciones completas y no fragmentadas, y es capaz de componer oraciones dotadas de significado, aún cuando su letra sea deficiente.

Dificultad en la copia de formas simples: no termina correctamente los ángulos, tiene dificultad para reproducir de memoria dibujos simples y mantenerse en el renglón, y hacia el final de un ejercicio escrito empeora el trabajo.

Omisiones: omite letras o sílabas en las palabras.

Agregados: el niño agrega letras y repite letras o sílabas al escribir las palabras, también agrega fonemas innecesarios en el lenguaje oral y repite como loro determinadas rimas en el juego o conversación.

Además de este tipo de errores, sólo detectados cuando inicia el aprendizaje de la lecto-escritura, existen otro tipo de problemas que podrían ser indicativos de que se presenta alguna anomalía de aprendizaje, aunque de ninguna manera se establece si estos aparecen como resultado de estos trastornos o son la causa de ellos. Así, Wagner (1979), enumera los siguientes:

Ademanes nerviosos

Distractibilidad

Cortos lapsos de atención

Torpeza

Sobreactividad en la casa y en la escuela

Problemas emocionales

Comportamiento impulsivo

Faltas de concentración.

De esta forma, se han descrito las diferentes definiciones que existen para un solo problema: la dislexia. Se presentaron las etiologías que le han adjudicado los investigadores desde sus diferentes perspectivas; y por último, se enumeraron la gran cantidad de errores en los que puede caer un niño disléxico.

A manera de conclusión, quisiéramos hacer una reflexión en torno a estos tópicos.

Un aspecto que resalta mucho a la vista en el estudio de la dislexia, es el intentar enmarcarla dentro de una aproximación: la médica o la psicoeducativa. Aunque de entrada pareciera ser que no importa bajo la cual se estudie, con tal de que se pueda llegar al mismo fin, esto es, la rehabilitación del niño disléxico, encontramos que precisamente estos factores a los que se atribuye esta anomalía van a ser los que darán la pauta para el tratamiento. Vayamos por partes.

En principio, el hecho de que en un primer momento el campo de la dislexia haya sido propio de los médicos, pues son los que sacaron a la luz las primeras observaciones sobre *cierta ceguera para identificar determinadas palabras* es una

ventaja que presentaron contra los demás estudiosos. Este enfoque médico se valió de estudios parecidos en los que los pacientes sí presentaban daño cerebral, y atribuyeron a la misma causa los problemas del aprendizaje, dislexia en este caso. En nuestros días, a pesar de los grandes adelantos técnicos no se ha podido detectar este daño cerebral en pacientes clasificados como disléxicos y los estudiosos afirman que es un daño cerebral mínimo no detectable; la base para establecer tal hipótesis, es que han encontrado en pacientes con daño cerebral, claramente demostrable, anomalía de tipo disléxico, de tal manera que es fácil revertir esta relación y asegurar bases neurológicas en su etiología. Otros autores como Wagner (1979), se muestran un poco más cautelosos ante tales hipótesis y afirman que éstas no pueden ser concluyentes, aunque si anota que por daño cerebral no debe entenderse que el niño tiene *un gran hoyo en la cabeza o malos funcionamientos mayores del mecanismo cerebral que se reflejan en un comportamiento anormal de cualquier tipo inclusive la habilidad para leer* (p. 40).

De cualquier manera, este daño o disfunción a nivel cerebral no ha podido comprobarse y debemos buscar otro tipo de factores sobre los cuales se pueda incidir para remediar la dislexia, porque en todo caso, no se puede *remediar un daño físico*. Siguiendo con esta misma idea, sería interesante conocer cuál es la explicación de los autores que apoyan esta posición, para explicar aquellos casos en pacientes disléxicos que logran superar esta deficiencia de lectura.

Por otro lado, las definiciones que se han descrito no parecen ir más allá de la determinación de su etiología o del nivel al que se presenta el problema. Al respecto, la definición que ofrece Tarnopol (1976), nos parece acertada pues nos



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

aporta los lineamientos para determinar un tratamiento posterior; además, es la única revisada hasta ahora, en la que el autor no se apresura a etiquetar a cualquier niño con problemas de lectura como disléxico, pues afirma que después de un minucioso examen del funcionamiento intelectual y, sobre todo, después de un método adecuado de enseñanza, si sigue presentando deficiencias, puede decirse que estamos ante un caso de dislexia.

IZT.

Asimismo, algunas acepciones nos hacen pensar que se determinaron por exclusión, no por inclusión de factores, pues de lo que sí están de acuerdo los autores, es que *no se debe a privación de oportunidades socioculturales o a deficiencias en la técnica de enseñanza; y además, no se presentan problemas en cualquier otra área del desarrollo del niño* (Mercer 1987), aunque de ninguna manera establecen cómo es que ocurre esta privación de oportunidades. Así, se cae en el error de decir lo que no es, y no lo que es. Algunas definiciones son tan elaboradas y abstractas que por sí solas no ayudan a identificar a un niño disléxico.

En cuanto a la etiología, es conveniente resaltar la gran importancia que algunos autores le han adjudicado a los trastornos perceptuales y motrices (que de alguna forma son concomitantes a una disfunción cerebral mínima o a una falta de maduración del Sistema Nervioso Central) ya que sus esfuerzos de rehabilitación se encaminarán a proponer toda una serie de ejercicios que abarque lateralidad, ritmo, dominancia cerebral, tono muscular, etc., para promover el desarrollo maduracional de estas gnosias y praxias. Además, hay que considerar que los errores son situacionales y ante esto no pueden explicarse como problemas de tipo maduracional. Con ello, se pretende que se corrijan los errores que se cometen en

la lectura, atribuyéndoles con esto, que sean sólo el síntoma, y no el signo del problema.

Sobre esta última afirmación, gira el sentido de esta discusión, saber cómo se debe considerar a la dislexia, y si acaso puede ser reconocida como un problema. Nosotros apoyamos la hipótesis en la que se plantea que la dislexia no es una perturbación de la lectura en sí, sino del descifrado. Carbonell (1984), nos presenta un experimento muy interesante en el que indujo la dislexia (llamada experimental) en sujetos normales que no presentaban ningún problema en la lectura, a través de la inclusión de palabras totalmente desconocidas por ellos (las palabras eran inventadas y por medio de un sistema de cómputo, se construyeron vocablos que respetaban la sintaxis del idioma). Así, el buen lector convertido ahora en disléxico, disminuyó su eficacia, pues trata de hacer uso de los esquema con que cuenta pero le resulta difícil dado el desconocimiento de estas palabras, por lo que tenderá a *adivinarla*. Es mal lector porque no ha conseguido adquirir el *reconocimiento instantáneo*, y quien no ha podido llegar a éste, siempre será un lector lento, aunque lea un texto, porque las palabras son oscuras para él y se le hace imperativo descifrarlas, aunque puede llegar en muchos casos a comprender perfectamente mientras tiene lugar todo el elaborado proceso que se ha descrito. El mal lector no llega nunca a familiarizarse con las palabras, las restantes siempre le parecen nuevas y por tanto, tiene que escudriñarlas, analizarlas y descomponerlas para reconstruirlas después. Por todo eso, se aduce que el problema de la lectura es más bien un problema de aprendizaje que tiene que ver con la forma en cómo se aprenden las primeras letras.

De esta forma, diríamos que el niño no ha logrado adquirir el reconocimiento instantáneo de las palabras de tal manera que pueda hacer una lectura fluida y entendible. Todos los errores que va cometiendo al leer se debe a que no conoce las palabras, o no sabe como descifrarlas. Bajo nuestra propia terminología, diríamos que todos los diferentes errores disléxicos que se cometen (reversiones, rotaciones, confusiones, distorsiones, etc.) se deben a que el niño no ha aprendido a reconocer, a discriminar correctamente las palabras o letras en las que comete errores. De este modo, la detallada enumeración que se presenta sobre los errores que se cometen, nos va a servir en la medida en que en base a ellos podamos detectar los errores que cada niño con problemas de escritura de copia comete. Por consiguiente, es muy importante detectar los errores y sobre ellos entrenar al niño en su discriminación.

Así, encontramos un punto de unión con lo que propone el análisis conductual aplicado de que la conducta de estudio deber ser observable, medible y verificable. En pocas palabras, el problema real a tratar son los errores de tipo disléxico, que son el signo, y no el síntoma de un problema de lectura.

Además, el análisis conductual considera a la lecto-escritura como una conducta más, en la que también están actuando estímulos y respuestas. Retomando lo que afirma Skinner (1918), la conducta de leer está controlada por estímulos verbales visuales, que son los estímulos textuales, por lo que a la conducta de leer se le denomina conducta textual. En esta conducta hay una correspondencia directa entre el estímulo y la respuesta, de tal manera que ante la presentación de un estímulo textual x , siempre se emite la respuesta textual x , por lo que se establece una asociación E-R. Así, dentro de esta aproximación no se habla de dislexia, pues

los errores que se cometen se pueden superar con un entrenamiento discriminativo.

Bajo esta concepción, se va a proceder a construir el instrumento de evaluación conductual, esto es, detectar errores de tipo disléxico y sobre esta identificación, se puede proceder al entrenamiento específico en el error que se cometió.

CAPITULO 3

METODO

Se realizó un instrumento de evaluación conductual, con validez de contenido y de tratamiento para detectar errores de tipo disléxico en escritura de copia en niños de primero y segundo grado

En primer lugar, se llevó a cabo un minucioso análisis de los libros de lectura que edita la S.E.P. de primero y segundo grado en términos de: estructura gramatical (sintaxis y semántica), de vocabulario, extensión, formas gramaticales (prosa, verso y diálogo), con la finalidad de que se respetaran las formas de lenguaje escrito que el niño está aprendiendo en estos niveles y que el instrumento tuviera el mismo grado de dificultad de dichos textos, evitando con esto posibles fuentes de error para la validación y la confiabilidad de la prueba.

De esta forma, se evitó elaborar reactivos demasiado fáciles o difíciles en cuanto al nivel de aprendizaje del niño, para que de este modo el instrumento refleje los errores reales de tipo disléxico que presentan los niños en escritura de copia.

Posteriormente, se procedió a identificar los indicadores de error que pueden presentarse en la escritura de copia, esto a partir de los universos de interés, de contenido y de generalización que ya se habían contemplado, los cuales son :

-
- 1) Universo de interés: Escritura de copia.

 - 2) Universo de generalización : Sílabas, palabras, frases-oraciones y párrafos.

Los niveles de variación para cada uno de ellos son :

* Discriminación visual de trazos simples (rectos) y de trazos complejos (curvos y mixtos); trazos rectos de diferente forma (horizontales, verticales, inclinados, agudos y obtusos), de diferente tamaño (chico, grande), diferente posición (arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, hacia arriba o hacia abajo) y diferente número de elementos (uno, dos, tres, cuatro.).

* Reconocimiento de letras : mayúsculas y minúsculas.

* Escritura de sílabas (simples y compuestas), letras mayúsculas y minúsculas, combinaciones consonante-vocal (pa, ma,), vocal-consonante-vocal (abo, eco), vocal-vocal (ai, eo) ,consonante-vocal-vocal (que,moi), vocal-consonante (on, id) ,consonante-vocal-consonante (pal,rap) y consonante -consonante-vocal (cla, tro).

* Escritura de palabras, se dividirán los universos de generalización en dos grupos: palabras de dos sílabas (pala, gato) y palabras de tres o más (pájaro, amapola). Cada clase debe contener las categorías de sílabas mencionadas

anteriormente, presentándose al principio o al final para las palabras de dos sílabas; y al principio, en medio y al final para las palabras de tres o más sílabas.

* En la escritura de frases y oraciones, las frases deben estar formadas por artículo, sustantivo y adjetivo; y las oraciones, por sujeto, verbo y predicado. Las frases y oraciones deben empezar con letras mayúsculas y minúsculas, y además deben contener en conjunto todas las combinaciones de sílabas ya citadas.

* En la escritura de párrafos los niveles de variación son dos: verso y prosa. En cuanto a los versos, se considerarán de tres o más estrofas. En la prosa, la extensión no será mayor a una cuartilla.

Una vez realizado este análisis, se procedió a considerar los indicadores de error en escritura de copia en niños de primero y segundo grado de primaria, los cuales se agruparon en dos tipos:

- 1) Errores de tipo disléxico
- 2) Errores de otro tipo

INDICADORES DE ERROR

A) ERRORES DE TIPO DISLEXICO

1) Omisiones : es cuando el niño, al copiar, no escribe letras, sílabas, palabras, frases y oraciones:

Ejemplo : mam en lugar de mamá'

2) Inserciones : es cuando el niño, al copiar, escribe, letras, sílabas, palabras, frases y oraciones que no se encuentran dentro del texto original:

Ejemplo : rratón en lugar de ratón

3) Repeticiones : es cuando el niño, al copiar, repite letras, palabras, frases y oraciones que se encuentran dentro del texto original:

Ejemplo : La pepelota es amarilla ,
La niñaniña esta jugando

4) Errores de secuenciación: es cuando el niño, al copiar, cambia el orden de las letras o sílabas dentro de la palabra; cambia el orden de las palabras dentro de las frases; y cambia el orden de las frases y oraciones dentro de los párrafos.

Ejemplo : meastro en lugar de maestro

5) Cambio de trazos rectos por curvos : es cuando el niño, al copiar, confunde la forma de los elementos que conforman la letra :

Ejemplo : i-j, q-g, U-V, u-v, f-t, z-2, s-5
T-J, B-R, D-O, D-B

6) Confusión por inserción de elementos : es cuando el niño, al copiar, extiende las líneas de las letras o agrega elementos que no las componen:

Ejemplo : o-a, c-e, c-o a-d, O-Q, y-x, Y-X, C-G,
h-a, N-N, F-E, r-n, h-b, P-B, n-m,
V-W, v-w, T-I, C-O, c-d, n-h
P-R

7) **Confusión por omisión de elementos** : es cuando el niño, al copiar, omite algún elemento que conforma la letra :

Ejemplo : x-y, X-Y, Q-O, G-C, n-n, N, N,
E-F, n-r, b-h, B-P, m-n, w-v,
I-T, I-L, h-n, o-a, e-c, o-c
d-a

8) **Confusión por la posición de los elementos que conforman las letras** : es cuando el niño, al copiar, coloca en otra posición algún elemento que conforma la letra :

Ejemplo : b-d, b-p, b-q, d-p, d-q, p-q

9) Escritura en espejo: es cuando el niño, al copiar, confunde la dirección de los elementos y traza las letras inadecuadamente :

Ejemplo : W-M, E-Э, m-w, u-n, A-v, g-e,
 g-e, a-p, c-ɔ, f-7, h-d, j-l, k-k
 m-m, n-d, r-7, s-2, y-y, z-s
 B-B, C-ɔ, D-d, F-7, G-ɔ, J-L
 L-J, N-H, N-N, U-n, Z-S
 P-q, Q-d, O-σ, R-9, S-2,
 T, L

10) Confusión por el tamaño de las letras : es cuando el niño, al copiar, confunde el tamaño de las letras mayúsculas y minúsculas cuando sus trazos son iguales :

Ejemplo : c-C, i-I, k-K, o-O, p-P
 s-S, u-U, v-V, w-W, y-Y
 z-Z

11) Inserción de letras minúsculas y mayúsculas : es cuando el niño, al copiar, escribe indistintamente letras mayúsculas y minúsculas dentro de una palabra, palabras en mayúsculas y minúsculas dentro de una frase, oración o texto:

Ejemplo: cAsA , CaZa

12) Errores de separación : es cuando el niño, al copiar, separa inadecuadamente las letras o sílabas, o bien, los rasgos que conforman las letras. Se incluye separación inadecuada entre palabras :

Ejemplo : pap a = de letras
K, 13 = de trazos
papa meama = de frases.

B) ERRORES DE OTRO TIPO

* Errores de ortografía : es cuando el niño, al copiar, confunde las siguientes letras :

s - z - c l - y v - b
c - k y - h h - g

* Borraduras, tachaduras y enmendaduras: es cuando el niño, al copiar, presenta un escrito con borrones notables, letras o palabras tachadas o encimadas.

* No respetar la línea de escritura: es cuando el niño, al copiar se sale de la línea marcada para escribir, haciéndolo por arriba o debajo de ella.

* No respetar los márgenes: es cuando el niño, al copiar, no escribe a partir del margen izquierdo asignado y lo hace comenzado a partir de cualquier parte de la hoja.

Cabe señalar, que en esta ocasión se consideraron aquellos errores que pueden cometerse en la escritura de copia, es decir, al llevar a cabo el reconocimiento visual de los trazos, de las letras, sílabas, palabras, frases-oraciones y párrafos, por lo que no fue necesario hacer un análisis del punto de articulación de las letras, pues este sólo operaría para la escritura de dictado, en la cual se lleva a cabo un reconocimiento auditivo.

Posteriormente, en base a este desarrollo que se hizo de los universos de interés y generalización, y la especificación de los indicadores de error, se elaboraron y seleccionaron los reactivos que conforman este instrumento de evaluación conductual. Para la selección de estos reactivos se tomó en cuenta el grado de dificultad que tienen los libros de primero y segundo grado de lectura que edita la S. E. P., y se tuvo cuidado en que todos los reactivos contuvieran en igual proporción todas las letras en las cuales se puede cometer un error de tipo disléxico, así como todos los niveles de variación que ya se señalaron.

De esta forma, el instrumento de evaluación conductual quedó constituido por un total de 103 reactivos : 40 sílabas, 43 palabras, 15 frases y oraciones y 5 párrafos.

CONCLUSIONES

En una cultura en donde la mayor parte de los conocimientos están disponibles a través de los medios escritos, como la muestra, resulta de vital importancia el aprender a leer y escribir. Mucho se ha discutido sobre la marginación a la que se ve sujeto la persona que no sabe leer ni escribir. De ahí, que en los primeros años escolares el énfasis de la educación se centre en la enseñanza de estos dos procesos cognitivos: lectura y escritura.

A lo largo de este trabajo, se revisaron y analizaron los diversos factores que están involucrados en la adquisición de estos procesos; asimismo, se discutió sobre la eficacia de los diversos métodos de enseñanza que han surgido. De esta forma, encontramos que pese a la gran variedad de métodos que existen estos se reducen a dos: los sintéticos, en los que la enseñanza comienza a partir de los signos o sonidos elementales y se va progresando hacia unidades de mayor complejidad; y los analíticos, en el que se comienza por frases y oraciones y de ahí se discriminan sus partes constitutivas.

En lo que respecta a la dislexia, se presentó un panorama bastante amplio sobre el concepto de dislexia, su etiología y características. Aunque hay muchas teorías sobre las causas de la misma y han surgido muchas discusiones alrededor de ello, consideramos que su estudio se debería enfocar como un problema de aprendizaje y no como una anomalía con connotación a nivel de daño del sistema nervioso central. La hipótesis que nos lleva a esta conclusión, es que el hecho de que la mayoría de los errores disléxicos que cometen los niños son de tipo situacional, lo que nos llevaría a preguntarnos cómo es posible que si hay daño físico- y suponemos que aquí hay una constante- en ocasiones un niño cometa un error y en

otras lo lea correctamente. Bajo la hipótesis de daño a nivel neurológico, siempre deberían cometerse los mismos errores.

Lo que aquí se propone, es que el niño no ha aprendido a discriminar correctamente, por tanto, un tratamiento que lleve al entrenamiento de tales discriminaciones será efectivo para superar estos errores de tipo disléxico. De lo anterior, surge la importancia de llevar a cabo una detección exacta de aquellas situaciones en las que el chico comete errores, lo cual lleva a contemplar todas aquellas circunstancias a las que el niño se enfrenta en su escritura cotidiana.

De ahí, la variación que hubo para considerar las diferentes posiciones de las consonantes y las vocales en las sílabas, de las sílabas dentro de las palabras y de las palabras que conforman una frase u oración .

En relación a esto último, a manera de conclusión quisieramos plantear algunas consideraciones en torno al instrumento de evaluación conductual que se elaboró.

En primer lugar, como ya se mencionó, este instrumento se construyó en base a los supuestos de aproximación conductual, esto es, haciendo a un lado las teorías acerca de la dislexia que aluden a "leves daños a nivel del Sistema Nervioso Central" y por lo cual el tratamiento debe incidir en el entrenamiento de los trastornos motrices y perceptuales, praxias y gnosias; el conductismo señala que el problema de la dislexia es un problema de aprendizaje, es decir, que el niño no diferencia entre los rasgos de letras, de ahí que lea y escriba una letra por otra.

El instrumento de evaluación conductual que se realizó, permite la identificación letra por letra a nivel de sílabas, palabras, frases u oraciones y párrafos, de los errores en que puede incurrir un niño en la escritura de copia. La exhaustividad con que se determinaron los indicadores de error de tipo disléxico, abarca todas las letras que conforman nuestro abecedario, y para que no haya confusión en torno a señalar a qué tipo de error corresponde, ninguna letra se repite para dos indicadores.

La persona que lleve a cabo la calificación de este instrumento, puede remitirse a estos indicadores de error y encontrar que están especificados en distintos niveles de variación, por lo que no se presentarán dudas en cuanto a delimitar si un error corresponde a un indicador u otro.

Dentro del instrumento se contemplan dos tipos de errores: los de tipo disléxico y los "de otro tipo"; la razón de incluir estos últimos es por el hecho de que usualmente muchos niños al iniciar su aprendizaje de la escritura presentan problemas para discriminar las letras que son semejantes en su sonido, en este caso: "b" y "v" o "c", "z" y "s" (cuando representan el sonido de "ese") por ejemplo, y tales faltas de ortografía no pueden considerarse de tipo disléxico. Son errores que el niño poco a poco va superando, cuando tiene un mayor dominio del idioma escrito. Asimismo, también se suele presentar un texto borroso, con tachaduras y poco legible, pero no necesariamente es concomitante a un problema de dislexia.

Por otro lado, en cuanto a la aplicación de la prueba, cabe hacer algunas sugerencias para que su administración sea más eficaz y por tanto resulte de mayor utilidad el instrumento.

En cuanto a los cuadernillos de que se compone la prueba, cabe hacer notar que sólo se entregará al niño la parte que corresponde a las respuestas, ya que éste recibirá las instrucciones oralmente; por tal motivo, el cuadernillo de instrucciones sólo estará disponible para el aplicador.

Asimismo, es necesario que la persona que funja como aplicador, posea la suficiente habitualidad para establecer una relación de empatía con el niño, lo cual permitirá crear un ambiente de motivación y confianza con el chico y la prueba podrá ser más útil. Además, también es importante que el administrador conozca bien la prueba y los supuestos bajo los cuales se elaboró, con el fin de que tenga claro el objetivo que se persigue con ella.

En cuanto al cuadernillo de respuestas, encontramos que para algunos reactivos (sílabas, palabras, frases y oraciones) las líneas para responder se presentan a continuación de los mismos; mientras que para los ejercicios de prosa y verso se encuentran los espacios para responder tanto en líneas a continuación de la frase, como al final de todo el texto. Lo anterior posibilita que el niño se enfrente a una copia en que él tiene que escribir en un espacio que físicamente no está muy distanciado del texto original, y que a la vez lo haga en un espacio un poco más separado de este texto. Esto puede provocar que el niño pierda la continuidad de lo que está copiando, lo cual nos dará pauta para el tratamiento a seguir, pues no hay

que olvidar que en su vida diaria la escritura de copia la realizará en su cuaderno, y no en el libro en que se presenta ésta.

El hecho de aplicar las pruebas en partes, permite que el cansancio que acuse al niño no sea un factor en su ejecución, de tal forma que el niño llevará su propio ritmo de respuesta, y de ninguna manera el tiempo que tarde en responder al instrumento será un factor que afecte en la posterior evaluación.

Por último, para calificar la ejecución del niño el calificador revisará cada una de las respuestas dadas por el niño y tomará en cuenta que éstas deben estar escritas en forma idéntica tal y como se presentaron en el reactivo, cuando el calificador detecte alguna letra mal escrita, considerará que la respuesta es incorrecta, y así sucesivamente.

Así, se pretende que este instrumento sirva para detectar a los niños que presentan errores de tipo disléxico y proceder a su tratamiento lo más tempranamente posible, con lo cual se resolverá el problema, en parte, de la deserción escolar por la dislexia.

REFERENCIAS

- Anderson, A. B. y Teale, W. H. (1984) La lecto-escritura como práctica cultural. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México : Siglo XXI editores.
- Aragón Borja, L. E. (1990) Elaboración de un instrumento de Evaluación Conductual, con validez de contenido y de tratamiento, para niños disléxicos. Tesis profesional, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Azcoaga, J. E., Derman, B., e Iglesias, P. A. (1979) Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento. Barcelona : Paidós.
- Bima, H. J. y Schiavoni, C. (1978) El mito de la dislexia. México : Prisma.
- Braslavsky, B. P. de (1962) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires : Kapelusz p. 8 y 9.
- Cabrera Mayorga, M. (1990). Los métodos de Lecto-escritura y su aplicación en México. Punto y seguido, 2, 4 - 6.
- Carbonell de Grompone, M. A. (1984) Dislexia escolar y dislexia experimental. En : E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México : Siglo XXI editores.

-
-
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1984) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México : Siglo XXI editores.
 - Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1989) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México : Siglo XXI editores.
 - Gearheart, B. R. and Gearheart, C. J. (1989) Learning Disabilities : Educational Strategies. Ohio : Merrill Publishing Company.
 - Girolami - Boulinier, A. (1979) Prevención de la dislexia y la disortografía. En el cuadro normal de las actividades escolares. Barcelona : Paidós.
 - Hansen, C. L. (1978) Writing Skills. En : N. G. Haring, T. C. Lovitt, M. D. Eaton and C. L. Hansen (eds.) The fourth R. Research in the Classroom. Ohio : Bell & Howell Company.
 - Hansen, C. L. and Eaton, M. D. (1978) Reading. En : N. G. Haring, T. C. Lovitt, M. D. Eaton and C. L. Hansen (eds.) The fourth R. Research in the Classroom. Ohio : Bell & Howell Company.
 - Mercer, C. D. (1987) Students with Learning Disabilities Ohio : Merrill Publishing Company.
 - Myers, P. I. y Hammill, D. D. (1988) Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Métodos para su educación. México : Limusa.

-
- Myklebust, H. R. (1978) Toward a Science of Dyslexiology. En: H. R. Myklebust. (ed.). Progress in Learning Disabilities, Vol.IV. New York: Grune and Atratton.
 - Nieto, M. (1975) El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. México : La Prensa Médica Mexicana.
 - Peña Torres, T. (1976) Conceptos básicos de dislexia, Revista de Educación Especial. 5, 25 -31.
 - Quirós, J. B. de y Della Cella, M. A. (1964) La dislexia en la niñez. Barcelona : Paidós.
 - Robles Osollo, M. A. (1990) La Dislexia como un problema de naturaleza psicopedagógica : el método global de análisis estructural, como un generador potencial de los problemas característicos de los niños disléxicos. Tesis profesional, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
 - S.E.P. (1981). Mi libro de segundo. México.
 - S.E.P. (1984). Mi libro de primero. Parte I. México.
 - Skinner, B. F. (1981) Conducta Verbal México : Trillas.

-
- Tarnopol, L. (1976) Dificultades para el aprendizaje. Guia médica y pedagógica. México : La Prensa Médica Mexicana.
 - Tsvétkova, L. S. (1977) Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Barcelona : Fontanella. p. 209.
 - Wagner, R. F. (1979) La dislexia y su hijo. Una guía para maestros y padres. México : Diana. p 40.

APENDICE

**INSTRUMENTO DE EVALUACION
CONDUCTUAL CON VALIDEZ DE CONTENIDO
Y DE TRATAMIENTO PARA DETECTAR
ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN
ESCRITURA DE COPIA EN NIÑOS DE
PRIMERO Y SEGUNDO GRADO.**

*** INSTRUCCIONES**

Esta prueba fue diseñada para detectar errores de tipo disléxico en escritura de copia en niños de primero y segundo grado de primaria. Está dividida en cinco partes con un total de 103 reactivos, los cuales comprenden el universo de generalización, a saber : sílabas (40 reactivo), palabras (43), frases y oraciones (15), versos (3) y prosas (2).

Este instrumento comprende los reactivos considerados como más adecuados en los que el niño pueda cometer un error de tipo disléxico y se tomaron en cuenta las diferentes combinaciones de sílabas que pueden aparecer en el texto a este nivel.

Se compone de un cuadernillo que contiene la ficha de identificación del examinando y los reactivos ordenados de acuerdo a su grado de complejidad, con el espacio correspondiente para que el niño pueda responder los ejercicios. El cuadernillo sólo puede usarse una sola vez y es personal.

ADMINISTRACION DEL INSTRUMENTO

LEA CUIDADOSAMENTE ESTAS INSTRUCCIONES

En primer lugar, la prueba debe ser aplicada por un examinador suficientemente familiarizado con ella, esto es, que conozca su contenido y los fines que se persiguen con ella.

Las instrucciones deben ser leídas por el examinador en forma muy clara y nítida, haciendo un énfasis en las partes que deben destacarse. En ningún caso debe recitarlas de memoria ni tratar de memorizarlas, pero debe estar lo suficientemente familiarizado con ellas para leerlas de manera fácil y natural.

El instrumento debe aplicarse en forma individual, en un local lo suficientemente amplio para que el examinando pueda trabajar cómodamente. Es necesario hacer de antemano todos los arreglos indispensables para mantener el lugar libre de interferencias susceptibles de alterar los resultados de la prueba, tales como el ruido, la intromisión de alumnos, mobiliario incómodo, alumbrado insuficiente, etc.

Se le proporcionará al niño el cuadernillo de respuestas y un lápiz con punta afilada. Es necesario que se tenga a su disposición varios lápices de repuesto para no discontinuar la aplicación de la prueba.



No hay tiempo límite para la administración de la prueba, este dependerá de cada niño, y el examinador tomará periodos de descanso entre cada parte del instrumento con el fin de evitar el cansancio en el niño. El instrumento se aplicará en dos sesiones. La primera comprenderá las partes uno dos y tres; y la segunda abarcará la cuarta y quinta parte; esto, con el fin de que el cansancio y agotamiento del examinando no interfiera con su ejecución en los ejercicios.

PARA COMENZAR LA APLICACION

El examinador llenará la ficha de identificación del niño de acuerdo a los datos que proporcione la mamá o adulto que lo acompañe. Posteriormente, explicará al niño la intención de aplicarle la prueba, esto es, se le hará saber que es importante que conteste los ejercicios que se le presentarán a continuación, pues eso puede ayudar a saber un poco más de él. Es importante que **NO** se le haga saber que tiene un "problema", pues eso puede crearle cierta desconfianza, además de que tal dificultad en la escritura de copia no ha sido comprobada aún.

Se le indicará al niño que es una prueba sencilla que se le aplicará en dos días, y que puede tomarse el tiempo que desee en resolver los ejercicios; además de que cada duda que tenga le será aclarada.

Sesión I:

Una vez realizado lo anterior, el examinador leerá lo que sigue:

"Mira, enseguida te voy a dar unos ejercicios que tu debes copiar tal y como los vas leyendo, en primer lugar vas a copiar esta serie de sílabas en los espacios que te voy a indicar (se indican los espacios para las respuestas). Aquí tienes estos lápices para que escribas. Cuando termines levantas tu mano para que yo sepa que ya acabaste. ¿Tienes alguna duda?. Puedes empezar".

Cuando el niño termine, se le dará un tiempo de descanso de 5 minutos, para después continuar con la aplicación.

"Ahora, tienes que realizar lo mismo que en el ejercicio anterior, pero en esta ocasión vas a copiar las palabras que te voy a presentar. Levanta tu mano cuando termines. ¿Tienes alguna duda? Puedes empezar".

Al término de esta parte, se dará otro periodo de descanso de 5 minutos.

"Para terminar, lo que te voy a entregar para que copies son unas frases. Por favor copialas en el espacio que te indico (se señalan las líneas de respuesta). Levanta tu mano cuando termines ¿Tienes alguna duda?. Bien. Puedes comenzar".

Cuando se termine la administración de ésta primera sesión, el aplicador dará las gracias al niño, motivando al niño a que regrese al siguiente día para terminar con la última parte de los ejercicios.

Sesión 2

Se le indicará al niño que los ejercicios que se presentaran a continuación se resuelven de la misma forma que los anteriores, por lo que debe seguir las mismas instrucciones.

"Mira te voy a dar unos versos para que copies, escribe en el espacio que te indico (se indican las líneas de respuesta). Cuando termines de escribir cada verso, levanta la mano para que yo sepa que ya terminaste y podamos continuar con el siguiente ¿Tienes alguna duda?. Puedes comenzar".

El examinador tomará un periodo de descanso de 5 minutos y continuará con la última fase.

"Ya estamos terminando, ahora, te voy a entregar unas pequeñas lecturas que quiero que copies en este espacio (se señala el espacio para responder). Primero copia ésta (se le entrega) y cuando termines levanta la mano para que te entregue la última lectura de la prueba. ¿Entendiste?. Bien. Puedes comenzar".

Cuando se termine la administración total de la prueba, el examinador dará las gracias al niño por su disposición y participación, y se le estimulará haciéndole saber lo bien que respondió a los ejercicios que hizo.

PARA CALIFICAR LA PRUEBA

La cuidadosa calificación del Instrumento de Evaluación Conductual es de suma importancia para lograr una acertada detección de los errores de tipo disléxico que comete el niño en la escritura de copia. Es necesario que las personas encargadas de la calificación de la prueba sigan las instrucciones al pie de la letra y las conozcan en todos sus detalles antes de comenzar el trabajo. La persona que administró el instrumento puede realizar esta tarea.

El procedimiento para calificar la ejecución del niño es sencillo, para lo cual, el calificador encontrará al final de este cuadernillo una Tabla de Indicadores de

Error que le apoyará en esta labor, así como una hoja de Matriz de Respuestas Incorrectas, en la cual registrará los errores que tuvo el niño en los diferentes tipos de reactivos que se le presentarán: sílabas, palabras, frases y oraciones, prosa y verso.

El calificador revisará cada una de las 103 respuestas que haya dado el niño y las comparará con la Tabla de Indicadores de Error analizando cada uno de los componentes de la sílaba, palabra, frase, oración, prosa o verso según sea el caso. Es conveniente que con anterioridad a la aplicación del instrumento haya leído y analizado los indicadores de error, con el fin de que esté familiarizado con ellos al momento de calificar y para que le sea más fácil hacerlo.

No se tomarán en cuenta las respuestas correctas, por lo cual, el calificador solamente se enfocará a los errores que presente el niño. La respuesta que de el niño debe ser exactamente igual al modelo que esté copiado. Cuando se localice una respuesta incorrecta, se va a buscar a qué tipo de error corresponde de acuerdo a la Tabla de Indicadores de Error y posteriormente lo registrará en el cuadro que corresponda de la Matriz de Respuestas Incorrectas. Para clarificar este procedimiento, a continuación se ejemplifica un reactivo copiado erróneamente:

1a. PARTE

SILABAS

36.- ob _____

Comparando la respuesta que dió el niño con la Tabla de Indicadores de Error, encontramos que se ubica en el número ocho "Confusión por la posición de los elementos que conforman las letras". Como se podrá observar, este tipo de error no se repite en ningun otro de los indicadores, por lo que no hay lugar a confusión.

Posteriormente, en la Matriz de Respuestas Incorrectas se registrará en el cuadro que corresponde a sílabas (universos de generalización) y "Confusión por la posición de elementos que conforman las letras" (tipos de error), como se muestra a continuación:

MATRIZ DE RESPUESTAS INCORRECTAS DE LA PRUEBA

UNIVERSOS DE GENERALIZACION	TIPOS DE ERROR							
	Omisión	Inserción	Repetición	Errores de Sesaca- ción	Cambio de tramo resaca por saca	Confusión por inserción de elementos	Confusión por omisión de elementos	Confusión por la posición de elementos que restrinan los tramos
Ostibas								
Palabras de dos sílabas								
Palabras de tres sílabas								

De esta forma, en el momento en que se vaya a planear el tratamiento, se hará un recuento de los errores precisos que tuvo el niño y se procederá al entrenamiento en ellos.

TABLA DE INDICADORES DE ERROR.

ERRORES DE TIPO DISLEXICO

1) **Omisiones** : es cuando el niño, al copiar, no escribe letras, sílabas, palabras, frases y oraciones:

Ejemplo : mam en lugar de mamá

2) **Inserciones** : es cuando el niño, al copiar, escribe, letras, sílabas, palabras, frases y oraciones que no se encuentran dentro del texto original:

Ejemplo : rratón en lugar de ratón

3) **Repeticiones** : es cuando el niño, al copiar, repite letras, palabras, frases y oraciones que se encuentran dentro del texto original:

Ejemplo : La pepelota es amarilla,
La niñaniña esta jugando

4) Errores de secuenciación: es cuando el niño, al copiar, cambia el orden de las letras o sílabas dentro de la palabra; cambia el orden de las palabras dentro de las frases; y cambia el orden de las frases y oraciones dentro de los párrafos.

Ejemplo : meastro en lugar de maestro

5) Cambio de trazos rectos por curvos : es cuando el niño, al copiar, confunde la forma de los elementos que conforman la letra :

Ejemplo : i-j, q-g, u-v, u-v f-t,
z-z, s-s, T-J, B-R,
D-O, D-B

6) Confusión por inserción de elementos : es cuando el niño, al copiar, extiende las líneas de las letras o agrega elementos que no las componen:

Ejemplo : o-a, c-e, c-o, a-d, O-Q
 y-x, Y-X, C-G, n-n̄, N-N̄
 F-E, n-n, h-b, P-B, n-m,
 U-W, v-w, T-I, c-o, c-d
 n-h, P-R

7) Confusión por omisión de elementos : es cuando el niño, al copiar, omite algún elemento que conforma la letra :

Ejemplo : x-y, X-Y, Q-O, G-C, n-n,
 N-N, E-F, n-r, b-h, B-P,
 m-n, w-v, I-T, I-h, h-n
 o-a, e-c, o-c, d-a

8) Confusión por la posición de los elementos que conforman las letras : es cuando el niño, al copiar, coloca en otra posición algún elemento que conforma la letra :

Ejemplo : b-d, b-p, b-q, d-p d-q, p-q

9) Escritura en espejo: es cuando el niño, al copiar, confunde la dirección de los elementos y traza las letras inadecuadamente :

Ejemplo : W-M, E-Э, m-w, v-v, A-V,
 g-p, e-e a-p, c-c, f-f, h-d,
 j-l, k-k, m-m, n-a, ñ-ñ,
 r-r, s-z, y-y, z-s, B-B, C-C
 D-D, F-f, G-p, I-I, L-L,
 N-n, Ñ-ñ, U-u, z-s, p-q,
 Q-Q, O-O R-R, S-z,
 T, ⊥

10) Confusión por el tamaño de las letras : es cuando el niño, al copiar, confunde el tamaño de las letras mayúsculas y minúsculas cuando sus trazos son iguales :

Ejemplo : c-C, i-I, k-K, o-O, p-P
s-S, u-U, v-V, w-W, y-Y,
z-Z

11) Inserción de letras minúsculas y mayúsculas : es cuando el niño, al copiar, escribe indistintamente letras mayúsculas y minúsculas dentro de una palabra, palabras en mayúsculas y minúsculas dentro de una frase, oración o texto:

Ejemplo: cAsA, CaZa

12) Errores de separación : es cuando el niño, al copiar, separa inadecuadamente las letras o sílabas, o bien, los rasgos que conforman las letras. Se incluye separación inadecuada entre palabras :

Ejemplo : pap a = de letras

l_k, l₃ = de trazos

papá meama = de frases

ERRORES DE OTRO TIPO

* Errores de ortografía : es cuando el niño, al copiar, confunde las siguientes letras :

s - z - c l - y v - b
c - k y - h h - g

- * **Borraduras, tachaduras y enmendaduras:** es cuando el niño, al copiar, presenta un escrito con borrones notables, letras o palabras tachadas o encimadas.

- * **No respetar la línea de escritura:** es cuando el niño, al copiar se sale de la línea marcada para escribir, haciéndolo por arriba o debajo de ella.

- * **No respetar los márgenes:** es cuando el niño, al copiar, no escribe a partir del margen izquierdo asignado y lo hace comenzado a partir de cualquier parte de la hoja.

**INSTRUMENTO DE EVALUACION
CONDUCTUAL CON VALIDEZ DE CONTENIDO
Y DE TRATAMIENTO PARA DETECTAR
ERRORES DE TIPO DISLEXICO EN
ESCRITURA DE COPIA EN NIÑOS DE
PRIMERO Y SEGUNDO GRADO.**

*** CUADERNILLO DE RESPUESTAS**

FICHA DE IDENTIFICACION

EXPEDIENTE _____

FECHA DE APLICACION _____

NOMBRE: _____

SEXO _____ EDAD _____ AÑOS _____

FECHA DE NACIMIENTO _____

DOMICILIO _____

GRADO ESCOLAR _____

HORA DE INICIO: _____

HORA DE TERMINO: _____

EXAMINADOR: _____

OBSERVACIONES _____

PRIMERA PARTE

SILABAS

1.- ba _____

2.- co _____

3.- De _____

4.- fol _____

5.- gui _____

6.- Hum _____

7.- ja _____

8.- Moi _____

9.- on _____

10.- ñu _____

11.- Lap _____

12.- Que _____

13.- Por _____

14.- Es _____

15.- Ti _____

16.- Sax _____

17.- hey _____

18.- Iz _____

19.- Blan _____

20.- Fe _____

21.- Voz _____

22.- id _____

23.- Gua _____

24.- Ñi _____

25.- am _____

26.- rro _____

27.- llu _____

28.- Choi _____

29.- pui _____

30.- rel _____

31.- Zai _____

32.- uf _____

33.- son _____

34.- Yu _____

35.- vi _____

36.- ob _____

37.- arr _____

38.- Rai _____

39.- ne _____

40.- ñe _____

SEGUNDA PARTE

PALABRAS

1.- baño _____

2.- niño _____

3.- Esto _____

4.- Decir _____

5.- Humo _____

6.- caja _____

7.- arroyo _____

8.- Tito _____

9.- ratón _____

10.- Lápiz _____

11.- maíz _____

12.- peña _____

13.- nido _____

14.- reloj _____

15.- jaula _____

16.- Raíz _____

17.- grillo _____

18.- Blanca _____

19.- rey _____

20.- guerra _____

21.- Guapa _____

22.- Porra _____

23.- querido _____

24.- amor _____

25.- mazorca _____

26.- hermoso _____

27.- granito _____

28.- naranjo _____

29.- cuevita _____

30.- cerrado _____

31.- yemitas _____

32.- refresco _____

33.- algodón _____

34.- Paloma _____

35.- Princesa _____

36.- golondrina _____

37.- fabricando _____

38.- Caminando _____

39.- Orgullosa _____

40.- compañeros _____

41.- zapatero _____

42.- almohada _____

43.- pajarracos _____

TERCERA PARTE

FRASES

1.- La pereza es la madre de la pobreza.

2.- Una gallina vió unos huevos de culebra.

3.- Mi hermano Juan jamás había probado las ciruelas.

4.- Mamá dice que hay que cuidar el manzano.

5.- Los elefantes viven en Africa.

6.- En una charca había muchas ranas.

7.- Mariquita rompió su jarrita.

8.- Yalta ayuda a su papá a traer la leña en la yegua.

9.- Teresa es una niña traviesa.

10.- Armando está estudiando Química.

11.- La niña Rosita sueña con conocer el mar.

12.- El jardinero vino a sembrar un árbol ayer.

13.- La araña es un animal dañino.

14.- Yo vivo en la Ciudad de Guadalajara.

15.- Los hongos venenosos producen enfermedades en los seres vivos.

CUARTA PARTE

VERSOS

VERSO 1

La paloma

Un pozo pintado vió

una paloma sedienta;

se tiró a él tan violenta

que contra la tabla dió.

Del golpe al suelo cayó

y allí murió de contado.

Del apetito guiado

por no consultar al juicio,

así vuela al precipicio

el hombre desenfrenado.

VERSO 2

La loba, la loba

La loba, la loba

le compró al lobito

un calzón de seda

y un gorrito bonito.

La loba, la loba

se fue de paseo

con su traje rico

y su hijito feo

VERSO 3

Romance de Don Gato

Estaba el señor Don Gato

en silla de oro sentado,

calzando media de seda

y zapatito calado.

Cuando llegó la noticia

que había de ser casado

con una gatita rubia

hija de un gato dorado.

Don Gato, con la alegría,

subió a bailar al tejado;

tropezó con la veleta,

y rodando vino abajo;

se rompió siete costillas

y la puntita del rabo.

QUINTA PARTE

PROSAS

LECTURA I

Los niños, los animales y las plantas.

Todos tenemos un mismo padre Dios y una misma madre: La Tierra. Dios hace a los niños, los animales y las plantas. Las plantas sacan su alimento de la tierra y hacen frutos y jugos con que viven los hombres y los animales. Entre los animales hay algunos que auxilian y alimentan a los hombres, y los hombres, a su vez, protegen y cuidan a muchos animales. Niños, no hagan sufrir a un semejante suyo. No maltraten nunca a un animal, por humilde que sea. No dañen una planta inútilmente y sin razón. El que daña a quienes le hagan bien es un lobo o un malvado.

LECTURA 2

La Ranita Verde y el Ganso

En una charca había muchas ranas. Había una ranita verde, que quería ser la rana mayor del mundo. Un día se acercó un ganso a beber agua. Las ranas dijeron:- ¡Mira, mira! Esa que viene a beber es la rana mayor que hemos visto. La ranita verde dijo:- Van a ver cómo yo me hago mayor que ella. Y empezó a comer y a beber mucha agua. La ranita se hinchaba como una pelota. Siguió comiendo y comiendo y bebiendo agua. Y se hinchó más y más, hasta que reventó. Las ranitas verdes son muy lindas cuando son pequeñas y, nunca, por mucho que coman, pueden llegar a ser tan grandes como los gansos.
